Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8270956
Centre d'intérêt: 870

Marquis, Jean-Pierre.

Stratégie visant à améliorer l'enseignement au programme de baccalauréat d'enseignement professionnel en Abitibi-Témiscamingue / par Jean-Pierre Marquis. -- Rouyn : Université du Québec, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, PPNEP, 1982.
i, 87, [3] f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. [75]-76.

Cote Dewey: 370.71'09714/M357s Cote LC: LB/1719/.C38

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Enseignement individualisé *Méthode d'apprentissage *Méthode d'enseignement *Opinion de l'étudiant *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Baccalauréat d'enseignement professionnel

L'intervenant dans les activités d'un programme de baccalauréat d'enseignement professionnel est quotidiennement confronté avec le problème de l'utilisation de la ou des stratégies les plus efficaces pour réaliser un processus éducatif significatif. Cette recherche tente, par sa problématique, de situer quelques paramètres de l'individualisation de l'enseignement; elle tente aussi d'élaborer une méthode et des instruments de mesure du style d'apprentissage afin de préciser un diagnostic éducatif du groupe d'étudiants admis au baccalauréat d'enseignement professionnel; elle vise enfin à concevoir des méthodes, des modèles, des techniques, des stratégies et des environnements éducatifs qui seront les plus significatifs pour les étudiants.

La recherche entreprise en mai 1981 a rejoint, parmi les 83 étudiants admis au programme d'enseignement professionnel, les 43 personnes qui suivaient effectivement ce cours et qui pourraient être touchées par la deuxième phase du projet en 1981-1982. Elle visait une cueillette aussi complète que possible d'opinions, d'idées et de commentaires concernant le style d'apprentissage, le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel, les motivations et les intérêts des étudiants en cours de formation. Les méthodes employées ont été le questionnaire, une traduction de la forme G (126 questions) du "Myers-Briggs Type Indicator", et l'entrevue individuelle ou de groupe.

L'étude révèle: 1. que le Myers Briggs Type Indicator est un instrument fiable de mesure du style d'apprentissage; 2. que le style d'apprentissage est un élément très important de diagnostic éducatif; 3. que le pairage théorique et pratique du style d'apprentissage avec un ou des modèles d'enseignement est possible et de plus en plus souhaitable afin d'atteindre les objectifs d'un programme et les objectifs d'apprentissage visés par les étudiants.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 08
Financement: Bénéficiaire - Centre d'études universitaires
d'Abitibi-Témiscamingue
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMEP
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270956

PLANS DE PERFECTIONNEMENT DES
MAÎTRES DE L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL

STRATÉGIE VISANT À AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT AU PROGRAMME DE BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

par

Jean-Pierre Marquis

Université du Québec
Centre d'études universitaires d'Abitibi Témiscamingue

EDUQ 8270956

STRATÉGIE VISANT À AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT AU PROGRAMME DE BACCALAURÉAT D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

par

Jean-Pierre Marquis

Projet de recherche subventionné
par le volet recherche du PPMEP

CENTRE D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES D'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Rouyn

Septembre 1982

REMERCIEMENTS

Nous voulons remercier la Direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Education qui a contribué financièrement à la réalisation de cette recherche.

Des remerciements doivent aussi être adressés au responsable et aux agents de recherche du Programme d'enseignement professionnel (PPMEP) du CEUAT qui ont aidé à la réalisation de la recherche par une collaboration empressée.

Remerciements également aux étudiants du programme qui ont accepté de participer tant à l'expérimentation qu'aux entrevues.

PREFACE

La recherche sur le concept de style d'apprentissage, au Québec, ne date pas d'aujourd'hui comme en témoigne le répertoire des recherches actuelles sur le profil d'apprentissage au Québec[1]. Toutefois, son utilisation et les possibilités d'application qu'il laissait entrevoir n'ont guère dépassé le stade embryonnaire à venir jusqu'à maintenant.

Les préoccupations de M. Marquis, à ce titre, relèvent d'un intérêt marqué pour l'étudiant, pour la qualité et la richesse de la relation maître-élève, au niveau même de sa propre pratique éducative. C'est particulièrement en relation avec son intérêt pour l'étudiant et le désir de le concrétiser que sa recherche sur le concept de style d'apprentissage se fonde. L'approche qu'il a choisie, en retenant l'indicateur Myers-Briggs pour son expérimentation, ouvre une nouvelle piste puisqu'à notre connaissance, il est le premier à s'inspirer de ces travaux. Nous lui en sommes redevables, les premières recherches québécoises s'étant inspirées davantage des travaux de Hill sur le sujet.

L'instrumentation que nous livre M. Marquis a déjà suscité beaucoup d'intérêt chez la communauté universitaire locale et à d'autres niveaux également (secondaire et collégial). Beaucoup d'enseignants qui cherchent à améliorer leur pratique éducative devraient trouver en cet

---

[1] Le profil d'apprentissage au Québec, Répertoire des projets de recherche et d'utilisation.

instrument une voie pour poser un meilleur "diagnostic éducatif" sur leur groupe-classe. Situés dans le contexte de l'enseignement professionnel (formation et perfectionnement des maîtres de l'enseignement secondaire) au CEUAT, ces premiers résultats de notre programme de recherche[2] constituent la pierre angulaire de la révision de notre programme de baccalauréat d'enseignement professionnel sous l'angle d'un plus grand respect des besoins des enseignants et de leurs aspirations (styles d'apprentissage, motivation, etc...) face à l'Université. On ne peut donc que féliciter M. Marquis pour ce choix et la rigueur avec laquelle il a conduit ses travaux.

D'une façon tangible, on peut l'assurer que ses travaux de recherche ne sont pas terminés et qu'il y aura des retombées précises au niveau de l'enseignement professionnel et dans d'autres secteurs de l'Université, à la mesure de l'intérêt qu'il a porté à sa recherche.

Paul André Martin

PAUL-ANDRE MARTIN
Responsable de
l'enseignement professionnel

---

[2]Martin, Paul-André, La recherche en enseignement professionnel au CEUAT: bilan et perspectives. CEUAT, août 1982.

RÉSUMÉ

Partant du problème de l'hétérogénéité des étudiants admis au programme de baccalauréat d'enseignement professionnel et se basant sur les théories de diagnostic éducatif, cette expérimentation introduit la notion de style d'apprentissage comme élément essentiel d'une stratégie visant à améliorer les modèles et les méthodes d'enseignement.

Un modèle de mesure du style d'apprentissage est appliqué à un groupe d'étudiants, ce qui permet de dégager un profil du groupe et ainsi, proposer des moyens d'intervention auprès de la clientèle du programme.

Cette recherche se veut aussi un instrument pratique de compréhension du style d'apprentissage et de pairage de ces styles avec un ou des modèles d'enseignement dont les effets probables peuvent être prévus.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES TABLEAUX	i
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Buts et limites de la recherche	7
CHAPITRE II - DEVIS MÉTHODOLOGIQUE	9
2.1 Description du modèle de mesure	10
CHAPITRE III - MÉTHODES UTILISÉES POUR CUEILLIR LES DONNÉES	31
3.1 Cueillette des données	32
3.1.1 Le questionnaire	32
3.1.2 L'entrevue	32
3.2 La population-cible	33
3.3 Les difficultés rencontrées	33
CHAPITRE IV - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	35
4.1 Synthèse des styles d'apprentissage	35
4.2 Synthèse des entrevues	37
4.3 Perceptions des sujets	37
4.4 Intérêts et motivations des sujets	39
4.5 Satisfaction des sujets quant aux méthodes d'enseignement utilisées	40
4.6 Besoins spécifiques	41
4.7 Profil de l'étudiant	42
4.8 Résultats du Myers-Briggs Type Indicator	42
4.9 Données concernant l'âge et l'expérience	44
4.10 Description du ISTJ	46

CHAPITRE V - MODÈLES D'ENSEIGNEMENT..... 55

5.1 Le programme..... 55

5.2 Les stratégies d'enseignement..... 58

5.3 Les modèles d'enseignement à développer pour les activités-cours du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel..... 70

5.3.1 Première proposition..... 70

5.3.2 Deuxième propositon..... 71

5.3.3 Troisième proposition..... 72

CONCLUSION..... 74

BIBLIOGRAPHIE..... 76

APPENDICE 1..... 78

APPENDICE 2..... 81

APPENDICE 3..... 88

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1	Modèle de Myers-Briggs - Le sensoriel comparé à l'intuitif	14
TABLEAU 2	Résumé du modèle Myers-Briggs	17
TABLEAU 3	Les seize types de Myers-Briggs	18
TABLEAU 4	Caractéristiques généralement associées à chaque type	27
TABLEAU 5	«Mean Continuous Word Scores and Phrases Scores on Each MBTI Scale Under Real-Ideal Instructional Set»	29
Tableau 6	Synthèse du groupe	36

INTRODUCTION

L'intervenant dans les activités d'un programme de baccalauréat d'enseignement professionnel est quotidiennement confronté avec le problème de l'utilisation de la ou des stratégies les plus efficaces pour réaliser un processus éducatif significatif.

Cette recherche tente, par sa problématique, de situer quelques paramètres de l'individualisation de l'enseignement et tente d'élaborer une méthode visant à préciser le diagnostic éducatif à partir de la notion de style d'apprentissage.

Le devis méthodologique présente, pour sa part, le Myers-Briggs Type Indicator comme modèle de mesure du style d'apprentissage.

Le chapitre suivant fait une description des méthodes utilisées pour cueillir les données, la population visée par l'expérimentation et les difficultés rencontrées. La présentation et l'analyse des résultats conduisent à la détermination d'un profil de l'étudiant admis au programme de baccalauréat d'enseignement professionnel et à deux descriptions des comportements des étudiants ayant un tel profil.

Le dernier chapitre tente de dégager les modèles d'enseignement qui pourraient être utilisés dans le cadre des activités-cours prévues au programme de baccalauréat d'enseignement professionnel.

En guise de conclusion, ce document propose quelques pistes d'action, et ce, particulièrement en termes d'analyse et de suivi des expérimentations de modèles d'enseignement qui pourront être faits au cours des prochaines années.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

Le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel pose un important défi d'organisation et de structuration des activités éducatives qu'il contient en faveur des clientèles visées. «Ce programme tient compte des besoins spécifiques des maîtres de l'enseignement professionnel au secondaire et des exigences propres à cet enseignement».[1]

A quel que niveau que ce soit, tenir compte des besoins spécifiques d'un étudiant, c'est individualiser le processus enseignement-apprentissage. L'individualisation de l'enseignement est le problème le plus difficile à résoudre quand un intervenant fait un examen attentif de la clientèle de ce programme. Dès le premier contact, il est confronté par des facteurs d'hétérogénéité et de diversité de chaque groupe d'étudiants: âge, préparation académique antérieure, expérience de travail industriel, expérience d'enseignement, discipline enseignée, lieux de résidence et de travail, intérêts et motivations à entreprendre ou à poursuivre ce programme d'études universitaires.

Depuis plusieurs années, on discute, au Québec, d'individualisation de l'enseignement, et ce, à tous les niveaux du système scolaire.

---

[1]Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Annuaire 1981-82 (Rouyn, 1981), p. 72.

À date, la plupart des méthodes d'individualisation ont été basées sur la notion de «temps». Ainsi, l'individu peut progresser à son rythme, mais il doit utiliser et répéter les mêmes expériences d'apprentissage jusqu'à l'atteinte du critère de performance désirée. Cette pratique est basée sur un postulat voulant que tout étudiant peut acquérir telle habileté ou telle connaissance si on lui accorde suffisamment de temps pour le faire.

D'autre part, même une très courte revue des recherches faites sur l'apprentissage nous démontre qu'un très grand nombre de variables influencent l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Or, il devient de plus en plus évident que l'étude de l'individualisation de l'expérience d'apprentissage est constituée autant par des variables concernant en même temps l'apprentissage et l'enseignement. C'est dans cette perspective que Yves Bégin affirme: «L'enseignement collectif comporte des déficiences graves qui lui sont inhérentes. L'enseignement collectif s'avère incapable de tenir suffisamment compte de l'histoire de chaque individu».[2]

Comment peut-on, dans un contexte administratif difficile (coupures budgétaires dans les Universités), individualiser l'enseignement en tenant compte des besoins et de l'histoire de chaque individu?

---

[2]Bégin, Yves, L'individualisation de l'enseignement, Pourquoi? Collection Devenir # 3, INRS - Éducation (Québec, 1978), p. 141.

L'enseignant universitaire est tenté d'utiliser un ou des modèles d'enseignement individualisé mais il se rend vite compte que l'efficacité de sa pratique éducative est directement liée au genre de comportement exigé de l'étudiant ainsi qu'au genre d'examen ou d'évaluation employé. Dans une population d'étudiants aussi hétérogènes, il est impensable d'uniformiser les comportements tout comme les modèles d'évaluation. Mais alors, comment l'enseignant peut-il intervenir de façon valable et obtenir des résultats pertinents et intégrés aux objectifs du curriculum?

Les théories pédagogiques et plus particulièrement celles développées par Hilda Taba[3] recommandent à tout enseignant de poser un diagnostic de chaque étudiant composant son groupe-classe avant d'entreprendre toute activité éducative. Ce diagnostic doit avoir, au moins, les trois parties constituantes suivantes:

a.) être doté d'un objectif d'enseignement clair, lequel est supporté par une séquence des activités et des tâches nécessaires à l'atteinte de cet objectif;

b.) être constitué d'un inventaire précis qui discerne les différences individuelles de chaque étudiant tant au niveau des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises que des façons personnelles de penser et d'agir en situation d'apprentissage;

c.) avoir été l'objet, de la part de l'enseignant, d'une harmonisation ou encore d'une fusion du programme d'enseignement avec les capacités, les besoins et les intérêts individuels de chaque étudiant composant le groupe-classe.

---

[3]Taba, Hilda, Curriculum Development Theory and Practice, Harcourt Brace and World, (New York, 1962).

Donc, pour vraiment individualiser une situation d'apprentissage, l'enseignant doit inventorier toutes les caractéristiques de l'étudiant, être conscient que ces caractéristiques sont différentes puisqu'elles sont le lot d'individus uniques et avoir l'habileté de proposer et de mettre en place des activités et des environnements éducatifs basés sur ces variables.

Cette façon de poser un diagnostic éducatif et ensuite d'individualiser la situation d'apprentissage invite l'étudiant, par une mise en relation, à faire siennes les activités éducatives et lui offriront un niveau de satisfaction qu'il jugera intéressant. Cette intégration sera garante d'un apprentissage réel. C'est Rogers qui affirme: «L'apprentissage (réel) est essentiellement significatif».[4]

Il apparaît clair qu'un lien essentiel peut être fait entre le degré de satisfaction d'un étudiant et la qualité de ses apprentissages.

Il semble relativement facile, pour un enseignant, de faire un inventaire des caractéristiques personnelles se rapportant à un étudiant telles que: âge, acquis scolaire, habiletés, attitudes et autres.

---

[4]Rogers, Carl R., Liberté pour apprendre, Dunod-Bordas, (Paris, 1976), p. 3.

Toutefois, déterminer la manière personnelle de penser et d'agir de l'étudiant en situation d'apprentissage est une tâche plus ardue qui apparaît trop compliquée pour la grande majorité des enseignants. C'est précisément dans le but de mesurer la manière personnelle de penser et d'agir que les théories du style cognitif ou du style d'apprentissage ont été élaborées et expérimentées.

Le style d'apprentissage est défini comme la façon personnelle avec laquelle un individu traite les informations qu'il reçoit alors qu'il est placé en situation de changement ou de modification des principes et des concepts reliés à un objet, à une discipline ou à un savoir.[5] C'est, en somme, la manière de penser et d'agir préférée et employée par un étudiant dans le but d'acquérir de façon effective et efficace des connaissances, des habiletés et des attitudes.

En résumé, le postulat à la base du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel, c'est-à-dire tenir compte des besoins spécifiques des étudiants, les théories de l'individualisation de l'enseignement, le concept de diagnostic éducatif et les théories du style d'apprentissage nous dirigent vers une connaissance plus articulée de l'étudiant.

---

[5]Claxton, Charles S., et Ralston, Yvonne., Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration, ERIC, Higher Education Research Report # 10., George Washington University (Washington, DC, 1978).

Qui est-il? Comment apprend-t-il? Quels sont ses motivations, ses intérêts? Etc...

1.1 Buts et limites de la recherche

L'objectif de cette étude est d'utiliser une méthode et des instruments de mesure du style d'apprentissage afin d'élaborer un diagnostic éducatif du groupe d'étudiants admis au baccalauréat d'enseignement professionnel et de concevoir des méthodes, des modèles, des techniques, des stratégies et des environnements éducatifs qui seront les plus significatifs pour les étudiants: Les étapes de la recherche sont:

1.- de procéder à la détermination d'une méthode et d'instruments servant à mesurer le style d'apprentissage d'un étudiant;

2.- d'expérimenter cette méthode et cet instrument auprès de la population étudiante admise au baccalauréat d'enseignement professionnel;

3.- de vérifier, auprès des sujets soumis à l'expérimentation, leurs motivations et leurs intérêts pour les activités éducatives prévues au programme;

4.- de déterminer un profil de l'étudiant universitaire de l'enseignement professionnel;

5.- d'élaborer des modèles d'enseignement correspondant à la spécificité des étudiants en termes de besoins, intérêts et motivation.

Cette recherche est limitée: à l'expérimentation d'un seul instrument de mesure du style d'apprentissage; à la volonté des étudiants du programme de participer à une telle étude;

à l'élaboration théorique de modèles d'enseignement parce que le temps (un an) ne permet pas de vérifier concrètement les résultats des modèles suggérés.

CHAPITRE II

DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Le concept de style cognitif ou de style d'apprentissage est, depuis longtemps, l'objet de nombreuses recherches, particulièrement aux États-Unis. Des auteurs récents s'entendent pour classer les instruments de mesure proposés en trois catégories: les modèles psychologiques, les modèles d'interaction entre étudiants et les modèles intégrés.[1]

Le chercheur formé aux sciences de l'éducation aura tendance à choisir un des modèles intégrés parce qu'ils sont issus de perspectives plus globales que les modèles psychologiques ou d'interaction entre les étudiants; ils sont aussi plus centrés sur les théories du développement individuel de la personnalité et sur les théories de l'apprentissage comme phénomène individuel. Les modèles intégrés, d'autre part, fournissent des indications spécifiques par rapport aux déterminants de l'apprentissage et de l'enseignement.

---

[1] Claxton, Charles S. et Ralston, Yvonne, Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration, ERIC Higher Education Research Report # 10, George Washington University (Washington, D.D. 1978).

Il y a, selon Claxton, Ralston et Kirby[2], quatre modèles intégrés:

1.- l'inventaire des styles d'apprentissage de Dunn;

2.- la carte du profil cognitif de Hill;

3.- l'inventaire du style d'apprentissage de Kolb;

4.- l'indicateur de type psychologique de Myers-Briggs.

Nous avons choisi le modèle de Myers-Briggs parce qu'il est facile à compléter, est très facile à compiler, donne des résultats très pertinents et individualisés et il ne demande que trente minutes pour répondre au questionnaire. D'autre part, comme nous le verrons plus loin, ce modèle a fait l'objet de plusieurs recherches sur le plan de sa validité et de sa fiabilité.

2.1 Description du modèle de mesure

Le Myers-Briggs Type Indicator[3] est un instrument de 166 (forme F) ou 126 (forme G) questions de type «choix forcé» qui a été développé à partir de la théorie des types psychologiques de

---

[2]Kirby, Patricia, Cognitive Style, Learning Style and Transfer Skill Acquisition. The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, (Colombus, Ohio, 1979).

[3]Myers-Briggs, Isabel and Briggs, Katherine C., The Myers-Briggs Type Indicator, (Princeton: Educational Testing Service, 1962).

Myers-Briggs, Isabel and Briggs, Katherine C., Introduction to type (Florida, Gainesville: Center for Application of Psychological Type, 1976).

Carl Jung[4]. Les questions ont été choisies de façon à représenter les préférences quotidiennes et les habitudes du répondant. Chaque choix a été fait en fonction de l'attraction particulière qu'il peut avoir pour le type qui serait le plus susceptible de le faire sien. Il n'y a pas de bon ou de mauvais choix. Chaque question demande à un individu de déterminer quelle est, parmi les deux, trois ou quatre manières désirables de se comporter, celle qu'il préfère le plus.

La théorie du type psychologique élaborée par Jung n'est qu'une petite partie de sa théorie de la personnalité et tient principalement compte des éléments conscients d'une telle personnalité. Cette théorie postule qu'un individu doit avoir complètement développé son système de perception et son mode de prise de décision ou de jugement pour bien fonctionner. En termes plus familiers, l'individu doit posséder la capacité de percevoir les stimuli et de donner une réponse adéquate.

Le «type» est un concept dynamique qui dénote la manière dont une personne a développé ses façons préférées d'utiliser ses facultés intellectuelles. La difficulté de cette théorie provient du postulat à l'effet que certains types ont comme forces dominantes de leur personnalité des caractéristiques perceptives aidées par des caractéristiques de jugement.

---

[4]Jung, Carl, Psycological Types, (New York: Harcourt Brace and World, 1953).

Pour d'autres types, la caractéristique de jugement est une force dominante aidée et contrebalancée par une caractéristique auxiliaire de forme perceptive. Les types sont encore plus distinctifs lorsque ces caractéristiques dominantes et auxiliaires sont utilisées ou greffées à des attitudes extraverties ou introverties.

L'indicateur comprend seize types, lesquels proviennent de quatre préférences en interaction. Pour chaque type, un pôle de chacune des quatre préférences est plus prononcé que l'autre polarité et devient beaucoup plus développé au fur et à mesure de son utilisation.

Les quatre composantes (préférences) sont:

A.- Extraversion (E) ou Introversion (I)

Lorsque l'intérêt et l'attention d'une personne sont dirigés vers le monde extérieur, les objets, les gens et l'action (c'est un extraverti). Quand l'intérêt et l'attention sont dirigés vers le monde intérieur des idées et de la contemplation (c'est un introverti).

En éducation, les recherches actuelles permettent de prédire que l'extraverti apprend mieux si les concepts suivent l'expérimentation. L'extraverti préfère l'apprentissage de groupe et les projets d'action; sa capacité d'attention soutenue est courte, faisant beaucoup d'apprentissage par essai et erreur.

L'introverti, pour sa part, apprend mieux si le concept précède l'expérimentation. Il préfère l'apprentissage individuel, apprécie les projets de recherche bibliographique et sa capacité d'attention soutenue est grande.

B.- Sensoriel (S) vs Intuitif (N)

La personne sensorielle a une préférence marquée pour l'immédiat, le réel, le tangible, les faits de l'expérience alors que la personne intuitive voit les possibilités, la signification et les relations de l'expérience, et ce, souvent avec un intérêt mitigé pour les faits. Les modes de perception ont les conséquences suivantes:

TABLEAU 1

MODÈLE DE MYERS-BRIGGS

Le sensoriel comparé à l'intuitif

	LE SENSORIEL	L'INTUITIF
Intérêts	Faire quelque chose avec des objets tangibles	Au langage, parlé ou écrit
La perception des valeurs	De façon rationnelle	De façon active
L'approche typique	Sensible aux stimuli	Elabore des hypothèses
L'approche au travail	Régulier, pas à pas	Explosion d'énergie
Découvre ce qui est nouveau	Par l'expérience présente	D'intuition en intuition
Lecture	Moins d'intérêt et d'habileté	Plus d'intérêt et d'habileté
Son excellence provient	De son réalisme pratique	D'une vision du futur
Performance aux tests: essais écrits compréhension mesurée dans le temps motricité	 note basse résultat bas note basse meilleurs gains avec le temps	 note haute résultat haut note haute gagne moins avec le temps
Tests directs d'habileté	Résultat le même ou plus haut	Même résultat ou plus bas
Personnes ayant ce type	Estimé 65 à 75%	Estimé 25 à 35%

Comme vu précédemment, la population des intuitifs est deux ou trois fois moins importante que celle des sensoriels. Les enfants intuitifs risquent d'avoir un professeur de type sensoriel. Pour l'intuitif, l'école semble être un fardeau, jamais un défi. Ces enfants risquent d'apprendre par «flash» et souvent, ils atteignent l'université sans avoir développé la persistance nécessaire à leur réussite académique.

C.- Rationnel (T) ou Émotif (F)

Ces deux caractéristiques sont considérées comme des procédés utilisés dans la prise de décision. Le rationnel préfère prendre des décisions de façon objective, impersonnelle, en analysant et en ordonnant les faits, en termes d'antécédents et de conséquences. L'émotif prend des décisions en procédant par mise en valeur, c'est-à-dire, en soupesant l'importance des alternatives pour lui-même et pour les autres. Les rationnels ont tendance à travailler avec des matériaux organisés selon un principe logique alors que l'émotif est plus intéressé à travailler avec les gens ou encore à les étudier.

En éducation, les rationnels obtiendront de meilleurs résultats dans le domaine des mathématiques ou des sciences alors que les émotifs auront de meilleurs résultats en sciences humaines et sociales.

D.- Jugement (J) ou Perception (P)

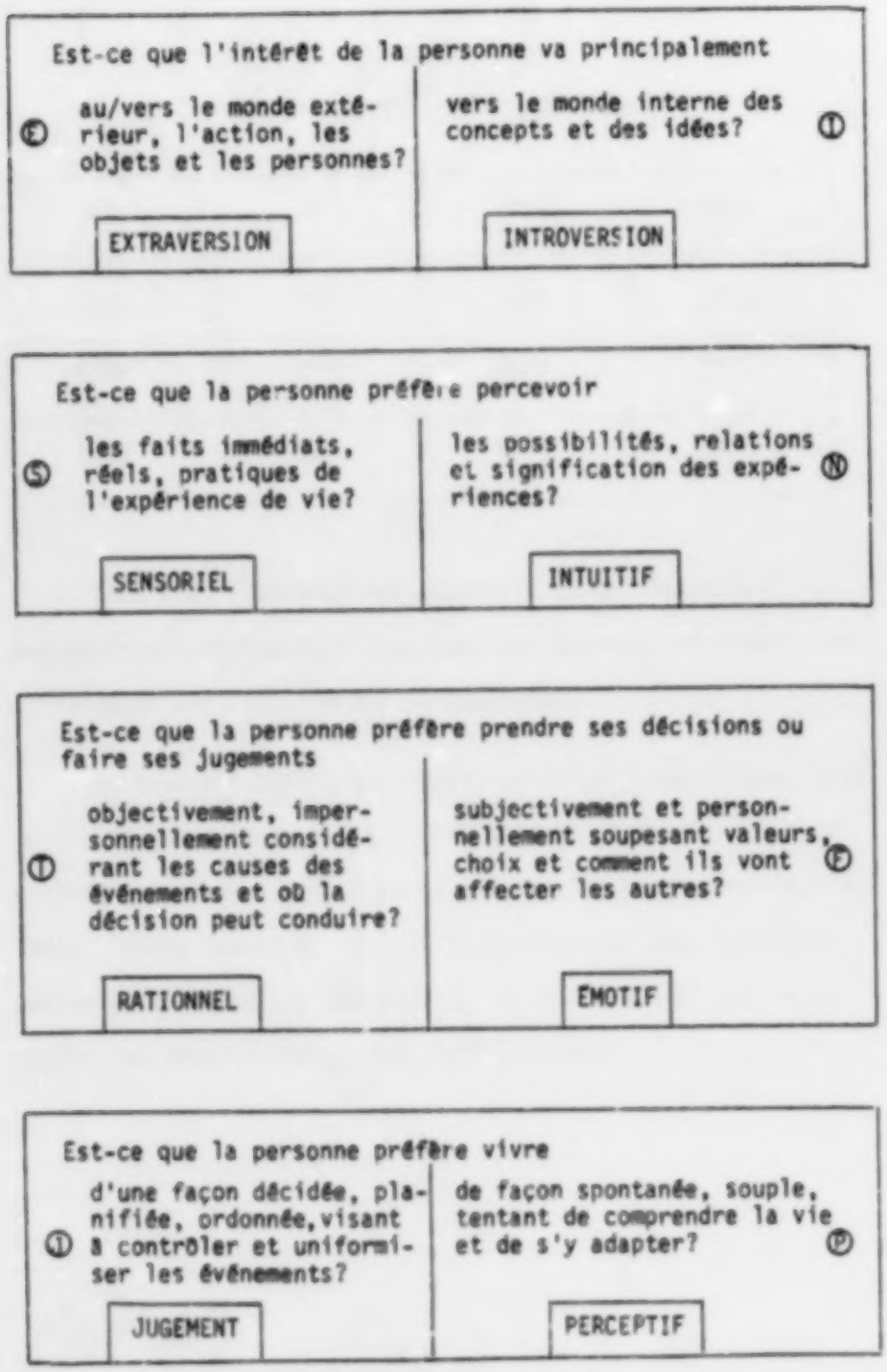
La personne de jugement préfère vivre d'une façon planifiée, ordonnée, avec l'objectif de contrôler et d'uniformiser sa vie. Le perceptif vivra de façon spontanée, dans un environnement souple avec comme objectif de comprendre la vie et de s'adapter aux événements.

En éducation, les perceptifs, avec leurs attitudes ouvertes, curieuses et réceptives rassemblent plus d'informations et ont de meilleurs résultats. En ce qui concerne l'intelligence, les types jugeurs avec leur façon systématique et ordonnée de poser le problème font aussi une meilleure utilisation de leurs capacités et ont de meilleurs classements.

En résumé, ces quatre groupes de préférences s'entremêlent pour former des typologies résumées au tableau 2.

TABLEAU 2

RÉSUMÉ DU MODÈLE MYERS-BRIGGS



Les seize types qui se dégagent du regroupement de ces caractéristiques apparaissent au tableau 3.

TABLEAU 3

LES SEIZE TYPES DE MYERS-BRIGGS

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Pour bien illustrer les résultats de cet instrument, la description suivante d'un type démontre pourquoi et comment ces différences sont importantes en éducation.

Un étudiant ESFJ (extraverti, sensoriel, émotif avec jugement): Comme extraverti (E), il s'oriente plus vers le monde extérieur des gens et des choses que vers le monde intérieur des idées. Comme sensoriel (S), il travaille plus avec des faits connus et s'appuie sur une expérience valide plutôt que de regarder les possiblités ou les significations.

Comme émotif (F), il base ses jugements plus sur ses valeurs personnelles que sur une logique impersonnelle. L'émotif extraverti a, comme forces dominantes de sa personnalité, son intérêt et sa sensibilité pour les relations interpersonnelles. Comme personne de jugement (J), il aime une façon de vivre planifiée et ordonnée plutôt que spontanée et souple.

Myers[5] décrit cet étudiant (ESFJ) comme: chaleureux, loquace, populaire, consciencieux, intéressé par tous et chacun, un coopérateur né et un membre actif de comités. Il a peu d'intérêt et de capacité pour l'analyse et la théorisation abstraite. Il a des problèmes avec les sujets d'étude théorique mais il travaille fort pour maîtriser les faits d'une discipline et il est bien apprécié. Il travaille mieux quand il reçoit encouragement et appréciation.

Cette description nous aide à comprendre la typologie développée par Myers-Briggs et nous fournit suffisamment d'indications pour comprendre comment ce modèle de mesure du style d'apprentissage peut donner des indications importantes concernant chaque étudiant.

Il est très important de comprendre, de dire et de rappeler que le type ou le résultat de cet indicateur est basé sur les préférences individuelles.

---

[5]Myers-Briggs, Isabel and Briggs, Katherine C., Type Indicator p. 70.

Comme décrit précédemment, l'indicateur de personnalité Myers-Briggs est basé sur quatre préférences:

Ⓔ	extraverti	ou	Ⓘ	introverti
Ⓢ	sensoriel	ou	Ⓝ	intuitif
Ⓣ	rationnel	ou	Ⓕ	émotif
Ⓙ	jugement	ou	Ⓟ	perceptif

Le résultat de chaque préférence est obtenu à partir de compilations par ordinateur ou par une grille manuelle. Puisqu'il y a quatre préférences, une typologie est identifiée par quatre lettres qui démontrent la manière préférée de fonctionner du sujet.

A partir des recherches d'Isabel Myers-Briggs,[6] de Mary McCaully[7] et de plusieurs autres chercheurs, nous pouvons décrire chacune des lettres composant la grille de l'indicateur de la façon suivante:

Ⓔ Extraversion

L'intérêt de cette personne est dirigé vers le monde extérieur de l'action des objets et des personnes.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

---

[6]Myers-Briggs, Isabel, Gifts Differing (California, Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc., 1980).

[7]McCaully, Mary., Natter, Frank L., The Governor's Report on Disruptive Youth, (Florida, Gainesville: Center for Application of Psychological Type, 1974).

La personne qui préfère habituellement une attitude extravertie est celle qui a tendance à aimer une vie remplie de relations sociales et d'action. Elle a tendance à agir immédiatement et à penser après; c'est aussi celle qui comprend beaucoup mieux les choses nouvelles après en avoir fait l'expérience. Dans la population, il y a environ trois extravertis pour un introverti.

Une école qui répond aux besoins des extravertis permet aux étudiants de s'impliquer, de faire beaucoup d'expériences, d'apprendre en groupe, d'agir et de faire des choses.

⓫ Introversion

L'intérêt de cette personne est dirigé vers le monde intérieur des concepts et des idées.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

La personne qui préfère habituellement une attitude introvertie est celle qui a tendance à réfléchir avant d'agir; quelquefois si longtemps, qu'elle oublie complètement d'agir. Elle peut apprendre beaucoup mieux les choses nouvelles quand elle peut s'en faire une représentation mentale claire.

Elle est naturellement enclin à jouer avec les concepts et les idées qui aident à comprendre la vie et elle aime à approfondir les problèmes. Une école centrée sur les besoins des introvertis laissera aux étudiants du temps pour penser et pour travailler seuls; elle décrira et expliquera bien les nouvelles exoériences avant de laisser les étudiants les entreprendre. Elle leur laissera réaliser que ces activités ont été choisies pour enrichir leurs réflexions.

Ⓢ Sensoriel

La préférence de cette personne est la perception immédiate des faits et de l'expérience tels qu'ils sont

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Quand une personne utilise ses caractéristiques sensorielles, c'est-à-dire, ses cinq sens, elle est intéressée par ce qui est en terme de ce qu'elle peut voir, toucher, entendre, goûter et sentir. Cette préférence amène son possesseur à consacrer son attention sur la réalité apparente, sur les faits avec discernement pour les détails des événements. Il y a environ trois personnes sensorielles pour une personne intuitive. Les étudiants sensoriels travaillent à partir de l'intelligence concrète; ils recherchent les faits plutôt que la théorie, la réalité plutôt que l'imagination.

Ⓝ Intuitif

La préférence de cette personne est la perception des possiblités, des significations et des liens de l'expérience.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Quand une personne utilise ces caractéristiques, elle voit sa pensée. Elle va au-delà des faits observables vers les possibilités, les significations, les liens entre les choses. La phrase «Je vois ce que vous voulez dire» réfère à une perception qui caractérise l'intuition. Les étudiants intuitifs ont une intelligence qui favorise l'abstraction et le raisonnement symbolique. Leurs intérêts se centrent sur l'imagination, les nouvelles possibilités, sur la théorie et le développement de leurs aptitudes verbales.

Ⓣ Rationnel

La préférence de poser un jugement objectif et impersonnel, analysant les faits et les ordonnant en termes de causes et effets.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

La rationnalisation, en terme de processus de prise de décision, fonctionne à partir de la dimension «vrai ou faux». Une personne rationnelle développe une formule logique qui guide sa vie. Elle a tendance à être objective, analytique et préoccupée par les relations de cause à effet. Les étudiants de ce type pourront être compétents sur les plans techniques, scientifiques ou bons en mathématiques; ils démontreront une forme d'expertise pour tout sujet ou objet qui fonctionne à partir de principes logiques.

Ⓕ Emotif

La préférence de poser un jugement subjectivement et personnellement tout en soupesant les valeurs et l'importance du choix pour la personne elle-même et pour les autres.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

L'émotion, en terme de processus de prise de décision, fonctionne sur la base de la dimension de valeur ou de non valeur. L'émotion ne réfère pas aux élans émotifs mais plutôt aux processus de prise de décision en terme de valeur. La personne qui utilise cette préférence a tendance à prendre subjectivement en considération le poids des valeurs et le bien-fondé relatif des alternatives. Les étudiants de ce type sont généralement habiles à percevoir ce qui est important pour les personnes et ils sont très sensibles aux relations interpersonnelles.

Ⓙ Jugement

Préférence à vivre de façon planifiée, ordonnée, tentant de régulariser et contrôler les événements.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Les personnes qui adoptent une attitude de «jugement» préfèrent que les choses soient décidées et ordonnées. Face à une nouvelle situation, elles s'en préoccupent juste assez pour se faire une opinion. Pour elles, il est très important d'être consistant et de suivre un échéancier. Les étudiants de ce type ont tendance à favoriser une planification à long terme avec une approche systématiquement séquentielle et ordonnée des tâches à réaliser. L'utilisation efficace de cette caractéristique rend les gens responsables alors qu'une utilisation rigide, c'est-à-dire une personne qui porte un jugement sans avoir d'abord examiné la situation, fait que ce type est quelquefois dogmatique et autoritaire.

Ⓟ Perceptif

Préférence à vivre de façon souple, spontanée, tentant de comprendre et de s'adapter aux événements.

ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
ISTP	ISFP	INFP	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Les personnes qui préfèrent vivre avec une attitude perceptive abordent la vie avec attente et curiosité. Face à une nouvelle situation, elles veulent en savoir et en connaître plus. Elles prennent une décision seulement quand elles ont à le faire. Les étudiants de ce type favorisent la souplesse, la spontanéité et anticipent le nouveau avec fièvre. Aborder cette attitude de façon rigide conduit à l'indécision, à la remise des choses à plus tard et à l'esquive.

Pour chacune de ces préférences, il est important de développer les caractéristiques contraires. Ainsi, l'extroverti aurait avantage à s'habituer à utiliser les qualités de l'introverti, le sensoriel celles de l'intuitif, le rationnel celles de l'émotif, le jugeur celles du perceptif, et vice versa. Isabel Myers et Katherine Briggs[8] décrivent les caractéristiques de l'étudiant de chaque type de la façon indiquée au tableau 4.

---

[8]Myers-Briggs, Isabel and Briggs, Katherine C., The Myers-Briggs Type Indicator, p. 70-71.

TABLEAU 4

CARACTERISTIQUES GENERALEMENT ASSOCIEES A CHAQUE TYPE

	LES TYPES SENSORIELS		LES TYPES INTUITIFS	
	RATIONNELS	EMOTIFS	EMOTIFS	RATIONNELS
JUGEMENT	ISTJ Sérieux, tranquille, obtient du succès par une concentration soutenue et un calme méthodique. Logique, organisé dans son travail et fiable dans tout ce qu'il fait. Fait à ce que tout ce qu'il touche soit bien organisé. Prend des responsabilités de son propre gré. Se fait une idée de ce qui doit être accompli et y travaille constamment, peu importe les protestations ou les distractions.	ISFJ Calme, amical, responsable et consciencieux. Travaille assidûment pour rencontrer ses obligations et servir ses amis ou institutions. Minutieux et travailleur, précis dans ses calculs, mais à besoin de temps pour maîtriser les sujets techniques car le raisonnement n'est pas son point fort. Patient avec les détails et la routine. Loyal, attentif et soucieux des sentiments des autres même quand ils ont tort.	INFJ Etudiant doué et original qui réussit grâce à une combinaison d'intelligence, de persévérance et de désir de plaire. Fait de son mieux dans son travail car il ne pourrait pas penser faire moins que son possible. Calme, consciencieux, attentif aux autres, respecté sinon populaire, mais souffre socialement de son intransigeance quand un principe ou une conviction est mis en cause.	INTJ A un esprit très original et beaucoup de for e ou il utilise quand ce lui plaît. Dans les domaines qui font appel à son imagination, il est très capable d'organiser un travail et le mener à bien sans l'aide des autres. Il est toujours sceptique, critique et indépendant, généralement déterminé et souvent obstiné. Il ne peut jamais être forcé et rarement dirigé.
PERCEPTION	ISTP Calme, réservé, presque un spectateur de la vie, observant et analysant avec une curiosité détachée et des éclairs occasionnels d'humour. Intéressé surtout par la mécanique, les autos et les affaires. Fait des efforts seulement en autant qu'il juge nécessaire au moment opportun même s'il est vaguelle ou athlète.	ISFP Réservé, calmement amical, sensible, déteste les disputes de toute sorte, est toujours trop modeste par rapport à ses capacités. Ne souhaite pas être leader, mais est un participant loyal et serviable. Ne se force jamais vraiment à faire quelque chose car il profite du moment présent et ne veut pas le gaspiller.	INFP Particulièrement enthousiaste des livres, il en lit ou raconte les meilleurs passages à ses amis. Intéressé et obéissant en classe, toujours attentif et vif à saisir ce à quoi le professeur veut en venir. A une personnalité chaleureuse et amicale mais n'est pas sociable pour le plaisir de l'être et se préoccupe rarement de ses possessions ou de son environnement physique.	INTP Calme, réservé, brillant aux examens, particulièrement dans les sujets théoriques et scientifiques. Logique au point de couper les cheveux en quatre. N'a pas d'aptitude au bavardage et est inconfortable dans les partys. S'intéresse d'abord à ses études, ne se soucierait pas d'être président de sa classe. Est aimé par ses professeurs pour ses succès scolaires et par quelques camarades qui ont appris à le connaître pour lui-même.
PERCEPTION	ESTP Pratique, ne s'inquiète ni ne se presse, a toujours du bon temps. Aime les mécaniques, les autos et les sports, avec des amis à ses côtés. Un peu brusque et insensible. Peut aller à l'école ou la quitter. Ne se préoccupe pas de suivre une explication verbale, mais s'anime lorsqu'il y a quelque chose de réel à manipuler. Au besoin, il fera des mathématiques ou un travail technique.	ESFP Sociable, insouciant, peu critique, amical, amateur de bon temps. Aime les sports et les activités, devient agité s'il doit rester tranquille. Sait ce qui se passe et y participe utilement. Esprit pratique, il tente de se rappeler plutôt que de raisonner, est facilement confondu par la théorie. A du bon sens et des attitudes pratiques. Mais il n'est pas intéressé par l'étude seulement pour l'étude.	ENFP Chaudement enthousiaste, spirituel, ingénieux, imaginatif, peut faire n'importe quoi qui l'intéresse. Vif à trouver la solution à tout problème et disponible pour aider les personnes qui ont des problèmes. Se fie souvent à sa capacité d'improviser plutôt que de préparer son travail à l'avance. Peut habituellement se sortir de tout bourbier avec charme et aisance.	ENTP Vif, ingénieux, doué dans plusieurs domaines, compagnon animé et stimulant, alerte et franc, argumente pour le plaisir, prenant partie pour l'un ou l'autre côté d'une question. Plein de ressources pour résoudre les nouveaux problèmes et les défis, mais tend à négliger des opérations routinières qu'il voit comme une ennuyeuse perte de temps. Change continuellement de sujet d'intérêt. Trouve toujours de bonnes raisons pour faire tout ce qu'il veut.
JUGEMENT	ESTJ Pratico-pratique, réaliste, avec une aptitude naturelle pour les affaires. Aime la mécanique des choses. N'est pas intéressé par les sujets pour lesquels il ne voit pas d'utilité, mais peut s'intéresser si nécessaire. Est bon pour diriger et organiser des activités mais prend parfois les gens à rebrousse-poil en ignorant leurs sentiments et leurs points de vue.	ESFJ Chaleureux, bavard, populaire, consciencieux, intéressé par chacun, un coopérateur-né et un membre actif de comités. N'a pas d'aptitudes pour l'analyse ou la pensée abstraite, a donc des problèmes avec les matières techniques, mais travaille fort pour maîtriser l'objet d'une leçon et obtenir l'approbation. Fait toujours quelque chose de beau pour quelqu'un et d'une façon pratique.	ENFJ Loyale et responsable. Se sent réellement concerné par ce que les autres pensent ou veulent, et essaie de toujours manoeuvrer en regard des sentiments et des désirs des autres. Peut diriger une discussion de groupe ou présenter une proposition avec tact et aisance. Sociable, populaire, actif dans les activités parascolaires, mais consacre suffisamment de temps à ses leçons pour faire du bon travail.	ENTJ Cordial, franc, capable dans ses études, et un leader pour les activités. Particulièrement bon dans les matières qui demandent un discours intelligent et raisonné, comme les débats ou autres discours publics bien informé, il ajoute toujours à ses connaissances. Peut être un peu trop sûr de lui dans des domaines ou son expérience n'a pas rejoint le niveau de sa confiance en soi.

La validité et la fiabilité du Myers-Briggs Type Indicator ont été l'objet de plusieurs recherches. Isabel Myers et Katherine Briggs[9] rapportent qu'elles ont utilisé «Split-Half Correlations with Spearman-Brown Formula Correction»[10] pour des échantillons d'étudiants du secondaire et du collégial et qu'elles ont obtenu les résultats suivants en 1962:

N = 3503, les corrélations pour:

E-I ont une portée de .77 à .87

S-N ont une portée de .70 à .87

T-F ont une portée de .44 à .86

J-P ont une portée de .71 à .84

Levy, Murphy et Carlson[11], en 1972, rapportent la fiabilité suivante d'un test et d'un post-test à deux mois d'intervalle pour 1 000 étudiants universitaires:

	Hommes	Femmes
E-I	.80	.83
S-N	.69	.78
T-F	.73	.82
J-P	.80	.82

---

[9]Myers-Briggs, Isabel and Briggs, Katherine C., Type Indicator, Appendix B.

[10]Ibid.

[11]Levy, N., Murphy, Jr., Carlson, R., Educational and Psychological Measurement, (Thèse de doctorat, Howard University, 1972), p. 32.

Nechworth et Carskadon[12] ont vérifié, pour leur part, la validité du Myers-Briggs Type Indicator en utilisant le test «T» pour comparer la moyenne des scores de tous les sujets (192) exposés à l'indicateur dans des conditions réelles et idéales. Cette recherche a été faite séparément pour les scores provenant des mots et des phrases du Myers-Briggs. Ainsi, pour chaque résultat obtenu, les «mots réels» ont été comparés aux «mots idéaux» et il en a été fait de même pour les phrases. Les principaux résultats de cette recherche sont:

TABLEAU 5

«MEAN CONTINUOUS WORD SCORES AND PHRASES SCORES ON EACH MBTI SCALE UNDER REAL-IDEAL INSTRUCTIONAL SET»

	SCALES			
Condition and Score	E-I	S-N	T-F	J-P
Real Word.....	83.0	93.6	111.6	107.3
Ideal Word.....	78.7	96.9	112.5	101.4
Change.....	-4.3	+3.3	+0.9	-5.9
Real Phrase.....	102.8	87.6	107.7	87.9
Ideal Phrase.....	68.9	97.1	100.5	78.2
Change.....	-33.9*	+9.5*	-7.2*	-9.7*

* $P < .001$

[12] Nechworth, J.A., Carskadon, T.G., Experimental Validation of an Assumption Underlying the Clinical Interpretation of Discrepancies Between Myers-Briggs Type Indicator Scores Computed Separately from Word Pair and Phrased Questions Items, in Bulletin of Research in Psychological Type, vol. 2. (Mississipi State University, 1979), p. 56-59.

> «In no case did word scores differ significantly under the real and ideal conditions; the real and ideal scores, however, differed very significantly on all four of the Indicator scales».[13]

Cette recherche confirme la validité du Myers-Briggs Type Indicator quant à la pertinence des questions et il peut être affirmé que cet instrument mesure vraiment les préférences, les attitudes et les caractéristiques qu'il était destiné à mesurer.

---

[13] Ibid., p. 57.

CHAPITRE III

MÉTHODES UTILISÉES POUR CUEILLIR LES DONNÉES

Cette étude peut être qualifiée d'expérimentale en ce qui a trait à la mesure du style d'apprentissage. Elle est également empirique et inductive en ce sens que la démarche utilisée auprès des sujets soumis à l'expérimentation visait une cueillette aussi complète que possible d'opinions, d'idées et de commentaires concernant le style d'apprentissage, le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel, les motivations et les intérêts des étudiants en cours de formation.

Les pages qui suivent décriront les méthodes utilisées pour cueillir les données, la population visée par l'expérimentation, les étapes de recherche et les difficultés rencontrées.

3.1 Cueillette des données

Les méthodes employées pour cueillir les données sont: le questionnaire et l'entrevue.

3.1.1 Le questionnaire

Chaque sujet composant la population visée a été soumis à une traduction de la forme G (126 questions) du «Myers-Briggs Type Iydicator». La compilation des résultats a été faite manuellement dans un premier temps, de façon à remettre le plus tôt possible, à chaque participant(e), une description de son style d'apprentissage. Dans un deuxième temps, chaque questionnaire a été traité par l'ordinateur de l'Université de Floride dans le but de confirmer la compilation manuelle. Les sujets étaient libres de répondre au

questionnaire et, comme nous le verrons plus loin, le taux de participation est appréciable.

3.1.2 L'entrevue

L'entrevue individuelle ou de groupe (quatre à six personnes) signifie un face à face avec un individu ou un groupe d'individus qui ont obtenu les résultats de leur questionnaire afin de vérifier dans un premier temps, leurs perceptions profondes, leurs opinions, leurs idées et leurs impressions par rapport à leur style d'apprentissage. Dans un deuxième temps, l'entrevue voulait obtenir les informations suivantes:

a.) les intérêts et les motivations personnelles des sujets à entreprendre le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel;

b.) la satisfaction des participants par rapport aux méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs affectés au programme;

c.) les besoins spécifiques des maîtres de l'enseignement professionnel.

3.2 La population-cible

Au moment d'entreprendre cette recherche, en mai 1981, quatre-vingt-trois personnes avaient été admises au programme d'enseignement professionnel. De ce nombre, nous avons éliminé vingt-six personnes qui ne s'étaient pas inscrites à au moins un cours depuis la session d'été 1980, parce que nous voulions rejoindre les sujets actifs dans le programme. Nous avons, ensuite, extrait les dix finissants de l'année

1981 et de l'hiver 1982, parce que ces personnes n'auraient pas pu être affectées par la deuxième phase de ce projet, soit le pairage des styles d'apprentissage avec les styles d'enseignement. Enfin, quatre personnes avaient signalé leur déménagement à l'extérieur de la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Nous avions donc une population de quarante-trois personnes.

3.3 Les difficultés rencontrées

Etant donné que la population-cible demeure dans différentes localités de l'Abitibi-Témiscamingue, nous avons procédé à l'expédition de notre questionnaire par la poste, le 15 juin 1981. Aussi, la grève des postes de l'été 1981 nous a alors empêché de faire une première relance au début de juillet. Cet événement, hors de notre contrôle, a eu comme effet de retarder à septembre le processus de relance. Le processus et l'échéancier de la recherche ont ainsi dû être révisés parce que nous comptions surtout sur la période estivale pour compléter l'expérimentation et les entrevues.

D'autre part, il nous a également été difficile de nous procurer, à temps, les références bibliographiques dont nous avions besoin.

Enfin, rejoindre les sujets de cette recherche alors qu'ils étaient occupés par leurs études et par leur emploi est une autre difficulté qui a retardé la réalisation du projet. En effet, il ne nous a pas été possible d'expérimenter et de mesurer de façon tangible les résultats d'un pairage des styles d'apprentissage d'un groupe d'étudiants avec le style d'enseignement d'un professeur intervenant dans le programme d'enseignement professionnel.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre contient les résultats obtenus par les sujets étudiés qui ont voulu répondre au questionnaire expérimenté et qui ont participé à l'entrevue. Dans un premier temps, un tableau fera la synthèse des styles d'apprentissage du groupe étudié. Dans un deuxième temps, nous présenterons une synthèse des entrevues. Ensuite, un profil de l'étudiant inscrit au programme de baccalauréat d'enseignement professionnel sera dressé lequel sera suivi par la description de son style d'apprentissage.

4.1 Synthèse des styles d'apprentissage

Le questionnaire du «Myers-Briggs Type Indicator» a été expédié, par la poste, à quarante-trois étudiants admis au programme d'enseignement professionnel du CEUAT. Vingt-cinq sujets ont complété et retourné l'instrument de mesure, soit 58% de la population, ce qui démontre un intérêt significatif pour cette recherche, puisque les chercheurs considèrent que 50% de répondants est un taux valable de participation pour toute enquête faite par courrier.

Seize étudiants et neuf étudiantes composent le groupe; leur style d'apprentissage apparaît au tableau 5.

TABLEAU 5

SYNTHÈSE DU GROUPE

(N = 25)

ISTJ N = 7 % 28	ISFJ N = 1 % 4	INFJ N = 2 % 8	INTJ N = 2 % 8
ISTP N = 2 % 8	ISFP N = 1 % 4	INFP N = 1 % 8	INTP
ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
ESTJ N = 5 % 20	ESFJ N = 1 % 4	ENFJ N = 2 % 8	ENTJ N = 1 % 4

	N	%
E=	9	36
I=	16	64
S=	17	68
N=	8	32
T=	17	68
F=	8	32
J=	21	84
P=	4	16
ST=	14	56
SF=	3	12
NF=	5	20
NT=	3	12
SJ=	14	56
SP=	3	12
NP=	1	4
NJ=	7	28
TJ=	15	60
TP=	2	8
FP=	2	8
FJ=	6	24
IN=	5	20
EN=	3	12
IS=	11	44
ES=	6	24

Une analyse rapide de ce premier résultat nous démontre qu'un groupe d'étudiants du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel est majoritairement composé de personnes:

a.) introverties à 64%;

b.) sensorielles à 68%;

c.) rationnelles à 68%;

d.) avec jugement à 84%.

Nous pouvons, dès maintenant, prévoir un profil ISTJ de la clientèle admise à ce programme.

4.2 Synthèse des entrevues

L'entrevue avait quatre objectifs:

a.) vérifier les perceptions, les opinions, les idées et les impressions des sujets par rapport à leur style d'apprentissage;

b.) vérifier les intérêts et les motivations des sujets à entreprendre le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel;

c.) vérifier le degré de satisfaction des sujets par rapport aux méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs affectés au programme;

d.) vérifier les besoins spécifiques des maîtres de l'enseignement professionnel, c'est-à-dire, les sujets.

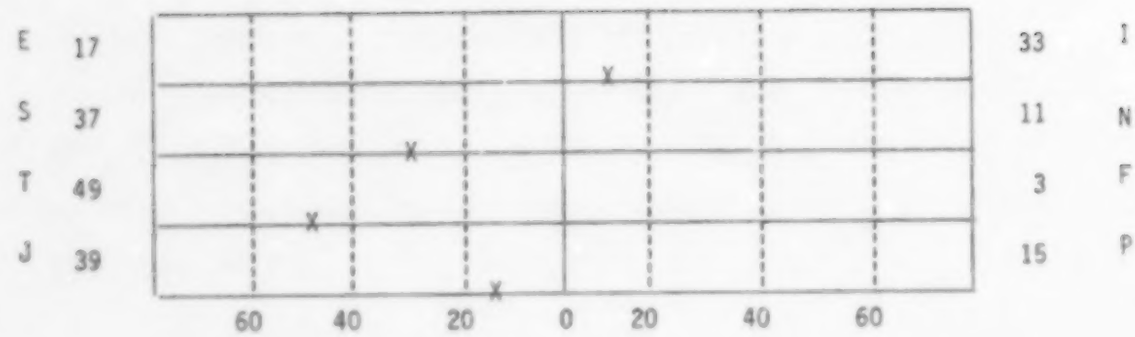
4.3 Perceptions des sujets

L'étudiant soumis au questionnaire reçoit, dès la compilation manuelle terminée, une brève description de son type (référer page 27 du présent rapport) de même qu'une description élaborée extraite du volume de Keirsey et Bates[1] lesquelles explications ont été traduites de l'anglais.

En entrevue, chaque personne obtient, dans un premier temps, les informations nécessaires à la compréhension des scores obtenus pour comprendre sa typologie. Ex.: le premier sujet a obtenu le type ISTJ, et avait les scores suivants:

---

[1]Keirsey, David., Bates, Marilyn., Please Understand Me, Prometheus Nemesis Books Del Mar California, 1978, p. 187 à 205.



Le X indiquant la différence et l'importance de la préférence. De plus, le chercheur explique au sujet que les scores démontrent une tendance habituelle ou naturelle de comportement, mais que chaque personne peut, en certaines circonstances, utiliser la polarité contraire à ses habitudes sans pour autant modifier fondamentalement son agir quotidien.

Par la suite, le chercheur demande au sujet de confirmer ou d'infirmer en tout, ou en partie, si les descriptions fournies correspondent à ce qu'ils sont comme personne et comme étudiant.

Pour 92% des sujets, soit 23/25, les résultats sont jugés très pertinents. Une personne croit que son type est plutôt extraverti qu'introverti, ce qui est probable, parce qu'elle a obtenu le même score pour les deux polarités.

Quant à l'autre personne, même si elle affirme que les descriptions correspondent bien aux perceptions qu'elle a d'elle-même, elle ne voit aucune forme d'utilité à ces typologies qu'elle compare à l'horoscope.

Par contre, trois des sujets soumis à cette expérience ont demandé des informations supplémentaires concernant les sty'es d'apprentissage et elles ont même établi la typologie d'un de leur groupe-classe dans le but de tenter, au cours de l'hiver 1982, des expériences et des activités d'enseignement qui correspondent mieux au style d'apprentissage de leurs élèves.

L'entrevue confirme donc que le «Myers-Briggs Type Indicator» est un instrument de mesure fiable de la personnalité et du style d'apprentissage des étudiants qui l'ont expérimenté.

4.4 Intérêts et motivations des sujets

Quinze des vingt-cinq personnes rencontrées affirment que leur seule motivation à entreprendre le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel était de devenir légalement qualifiées pour enseigner. Huit autres étudiants veulent spécialiser leurs théories et leurs techniques professionnelles, alors que les deux autres personnes voulaient perfectionner leurs méthodes d'enseignement.

Une fois engagés dans le programme, les étudiants affirment, à 80% (20/25), que leurs intérêts de continuer leurs études sont principalement conditionnés par la spécialisation professionnelle. Les cinq autres personnes ne savent pas si elles sont intéressées à poursuivre le programme après leur qualification comme enseignant.

Selon ces données, l'étudiant entreprend le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel parce qu'il se sent quelque peu obligé par sa Commission scolaire et il continue ses études parce qu'il veut spécialiser ses techniques professionnelles.

4.5 Satisfaction des sujets quant aux méthodes d'enseignement utilisées

Il est impossible de décrire un degré de satisfaction des étudiants du programme d'enseignement professionnel quant aux méthodes d'enseignement utilisées par les professeurs du CEUAT. Les sujets rencontrés sont très satisfaits de la pédagogie utilisée pour certaines activités-cours alors qu'ils sont très insatisfaits de certaines autres activités. La satisfaction est un phénomène individuel. Toutefois, les remarques suivantes expriment assez fidèlement l'assentiment général:

- Nous aimons un enseignement réaliste et pratique, c'est-à-dire, nous comprenons difficilement les théories qui ne nous ont pas été démontrées et qui ne servent pas immédiatement notre enseignement.

- Nous aimons que les enseignants nous proposent des choses logiques à faire, c'est-à-dire, la logique des démarches d'apprentissage qui tiennent compte de nos convictions axées sur la solution de problèmes réels que nous vivons chaque jour.

- Nous aimons un enseignement séquentiel et organisé, c'est-à-dire, nous voulons savoir d'avance où nous allons et comment nous y arriverons.

- Nous sommes des personnes qui enseignent des techniques utilisées dans le monde industriel et nous aimons apprendre des techniques nouvelles que nous pourrons transmettre à nos étudiants.

- De façon générale, nous aimons les activités-cours où l'enseignant procède par questions et réponses et où il tient compte des interactions maître-élève. Essayer d'inventer de nouvelles solutions, étudier, par le biais de recherche

individuelle, ne nous conviennent pas beaucoup.

4.6 Besoins spécifiques

Tenter d'évaluer complètement les besoins particuliers des clientèles visées par le programme d'enseignement professionnel est une activité de recherche qui s'inscrirait dans le cadre d'une étude spécifique. Toutefois, la méthode de l'entrevue nous permet de dégager certains indices en ce qui a trait aux préoccupations des sujets rencontrés.

Globalement, les personnes qui ont participé aux entrevues expriment un besoin de recettes:

- J'ai besoin de savoir ce que je peux et dois faire avec l'étudiant qui dérange la classe.
- J'ai besoin de connaître une façon sûre de solutionner les problèmes concrets de mon enseignement, en d'autre termes,comment réussir à suivre adéquatement le programme que je dois voir avec les élèves.
- J'ai besoin de savoir où je m'en vais, c'est-à-dire, avoir un objectif et suivre un plan pour y arriver.
- J'ai besoin que mes études m'aident à perfectionner mes méthodes, mes stratégies et mes techniques d'enseignement et non à modifier mes habitudes.

La liste de ces expressions de besoins n'a pas à être allongée pour se rendre compte que nous avons affaire à des personnes pratiques qui souhaitent améliorer leurs techniques et leurs façons de faire.

Ces sujets veulent des connaissances qu'ils peuvent immédiatement utiliser; ils veulent acquérir des habiletés spécifiques à leurs interventions technologiques ou éducatives directement reliées à cette technologie; ils sont réticents à modifier leurs attitudes et leurs convictions.

4.7 Profil de l'étudiant

Pour établir le profil de l'étudiant admis au programme d'enseignement professionnel, nous utilisons dans un premier temps les données provenant:

a.) des résultats obtenus par les sujets au Myers-Briggs Type Indicator;

b.) des données concernant l'âge, l'expérience professionnelle et l'expérience d'enseignement;

c.) les descriptions théoriques faites par les auteurs concernant les typologies provenant de Myers-Briggs.

4.8 Résultats du Myers-Briggs Type Indicator

Tel que vu précédemment (page 38), chaque sujet soumis à l'expérience obtient un résultat exprimé en score pour chacune des huit composantes de l'indicateur. Le tableau suivant fournit les scores bruts, la moyenne et l'écart-type de l'ensemble des sujets étudiés.

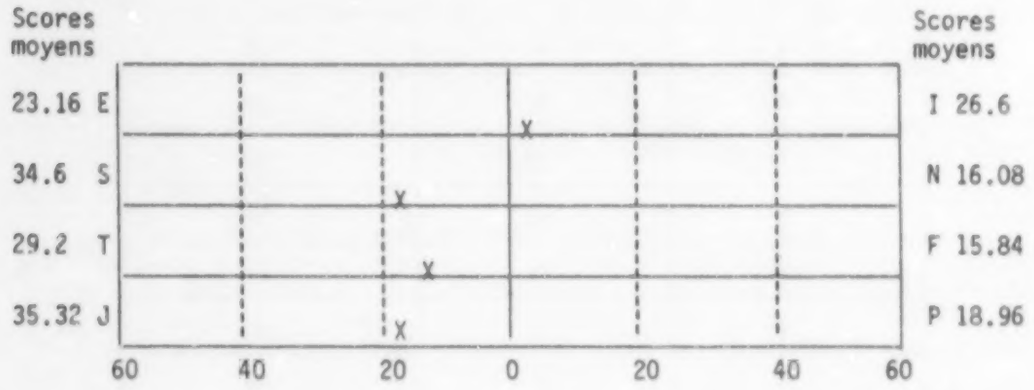
TABLEAU 6

SCORES OBTENUS POUR CHAQUE PRÉFÉRENCE

(N = 25)

Préfér.	E	I	S	N	T	F	J	P
	27	21	17	29	2	33	37	19
	33	21	21	31	37	7	31	25
	21	25	41	7	19	25	47	5
	23	29	11	39	19	31	13	43
	17	33	37	11	49	3	39	15
	25	29	43	11	39	15	35	21
	15	37	25	11	11	23	17	29
	23	31	41	15	37	13	39	17
	23	15	37	7	25	5	33	5
	23	25	43	5	59	0	43	9
	25	29	43	9	49	9	53	0
	23	33	45	9	29	15	29	31
	41	11	53	7	35	15	43	11
	15	29	17	31	49	7	43	17
	11	25	11	21	5	35	33	21
	35	15	57	11	19	21	43	9
	9	41	13	35	13	31	27	21
	25	29	37	13	45	9	31	27
	21	33	37	13	35	15	17	47
	21	29	19	21	29	9	37	19
	33	21	39	19	21	19	43	17
	27	21	49	7	33	11	33	15
	27	25	19	31	19	23	33	21
	25	25	53	9	23	7	39	19
	11	33	57	0	29	15	45	1
Moyenne	23.16	26.6	34.6	16.08	29.2	15.84	35.32	18.96
Ecart-type	7.46	4.99	14.55	10.51	14.24	9.56	9.43	10.67

Si nous nous fions à la moyenne comme mesure de tendance centrale, l'étudiant du programme d'enseignement professionnel est un ISTJ (introverti, sensoriel, rationnel avec jugement), selon les résultats suivants:



Le X indiquant la différence de score et dans ce cas: I est plus grand que E de 3.44, S est plus grand que N de 18.52, T est plus grand que F de 13.36 et J est plus grand que P de 16.36.

4.9 Données concernant l'âge et l'expérience

Dans le but de préciser le profil de l'étudiant du programme d'enseignement professionnel, il est nécessaire d'examiner:

a.) l'âge des sujets;

b.) l'expérience professionnelle

c.) l'expérience d'enseignement

Le tableau suivant décrit ces trois aspects.

TABLEAU 7

ÂGE ET EXPÉRIENCE DES SUJETS
(N = 25)

ÂGE	EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT
28	5	5
33	6	7
33	8	5
37	8	11
31	5	6
36	9	7
49	20	8
52	21	9
35	7	8
31	6	4
31	6	4
35	8	7
43	17	6
29	5	4
47	20	7
37	9	8
25	2	4
44	19	5
35	10	6
27	3	4
39	8	11
38	9	8
33	6	7
35	8	7
35	7	8
Moyenne 35.92	9.28	6.64
Ecart type 6.62	5.43	1.97

L'étudiant, selon le principe de la moyenne, a 36 ans, il a neuf (9) ans d'expérience professionnelle et il enseigne depuis six ans. Il faut aussi préciser que l'âge de la population étudiée varie entre 25 et 52 ans, que l'expérience professionnelle varie entre 2 et 21 ans et que l'expérience d'enseignement varie entre 4 et 11 ans.

Donc, le profil de l'étudiant du programme d'enseignement professionnel est un ISTJ masculin (16/25), âgé de 36 ans, il a neuf ans d'expérience professionnelle et six ans d'expérience dans l'enseignement. En terme de scolarité, cet étudiant, dans 80% des cas, possède, à son admission au programme, 13 ans ou moins, un diplôme d'études collégiales dans 16% et un diplôme universitaire dans 4% (1/25).

4.10 Description du ISTJ

Plusieurs auteurs ont décrit les différentes typologies de Myers-Briggs en terme de comportement étudiant. Nous retenons trois descriptions qui nous permettent de mieux connaître l'étudiant ISTJ.

1.- la description de Myers-Briggs[2]: I

> Sérieux, tranquille, il obtient du succès par une concentration s tenue et un calme minutieux. Logique, ordonné dans son travail et fiable dans tout ce qu'il fait. Il voit à ce que tout ce qu'il touche soit bien organisé. Il prend des responsabilités de son propre gré.

---

[2] Myers-Briggs, Isabel et Briggs, Katherine C., The Myers Briggs Type Indicator, Educational Testing Services, Princeton, 1962, p. 70.

Il se fait une idée de ce qui doit être accompli et y travaille constamment peu importe les protestations ou les distractions.

2.- la description de Lawrence[3]:

Pour sa part, Lawrence définit chaque caractéristique de l'étudiant:

- Introverti:

Il choisit de travailler seul ou avec une seule autre personne. Il est réticent à entreprendre des expériences nouvelles. Il choisit et réussit mieux les travaux écrits que les présentations orales. Il attend avant de répondre et il semble inconfortable devant des questions spontanées. Avant d'entreprendre un travail, il pose des questions pour s'assurer de bien comprendre ce qu'il a à faire. Il est sérieux et cache ses émotions, calme et timide, il est parfois difficile à comprendre. Quand il le peut, il aime prendre des décisions à partir de ses propres critères et, ainsi, il procède de la réflexion à l'action pour revenir à la réflexion. Il aime travailler dans un endroit calme, se centrant attentivement et longtemps sur la tâche. Il préfère les travaux intellectuels et il déteste être interrompu. Il réfléchit avant d'agir et parfois, il n'agit pas étant centré sur son monde intérieur. Il a un petit nombre d'amis mais ils sont soigneusement choisis.

---

[3] Lawrence, Gordon, People Type and Tiger Stripes, Center for Application of Psychological Type, Gainesville Florida, 1979, p. 47-54

- Sensoriel:

Il est réaliste, pratique et intensément conscient de son environnement. Il est plus observateur qu'imaginatif. Il aime le plaisir et les satisfactions, ce qui le rend possessif envers les choses, un consommateur quoi! Il préfère mémoriser au lieu de trouver des explications,ainsi il apprend mieux quand des détails lui sont présentés de façon séquentielle, ordonnée et progressive. D'ailleurs, il retient les détails avec précision. Il aime imiter son professeur et il est patient. Il excelle dans des travaux de vérification, d'inspection et de précision. Il déteste les problèmes nouveaux sauf s'il connaît une façon approuvée voire standardisée de les résoudre. Il aime mieux utiliser les habiletés qu'il a déjà acquises au lieu d'en apprendre de nouvelles; ainsi, il se plaît dans des activités routinières. Toutefois, il travaille constamment et sans relâche à l'atteinte d'un objectif. Il change d'humeur quand son environnement physique change et il devient impatient ou frustré par des situations compliquées.

- Rationnel:

Il est logique, analytique, impersonnel et impartial; ainsi, il est plus intéressé par les choses et les idées que par les relations humaines ce qui lui donne plus de franchise que de tact. Parce qu'il a un esprit critique, il prend très au sérieux les faits, les théories et la recherche de vérités.

Etant bref et pratique, il a plus d'habiletés administratives que sociales. Il tient à ses convictions et il respecte les politiques institutionnelles ce qui l'incite à mettre en évidence les erreurs d'habitude, de contenu et de croyance des autres qui l'offensent par leur illogisme. Il prend des décisions de façon impersonnelle, ignorant parfois les volontés des autres, blessant de ce fait, leurs sentiments sans s'en rendre compte. Dans ce cas, il ne semble pas comprendre comment ses actions peuvent affecter des sentiments. Il prend au sérieux la solution de problèmes pratiques.

- Jugement:

Il est persévérant, ordonné, organisé, systématique, autodiscipliné et exigeant. Il vit selon un plan. Ayant un esprit déterminé, il a des opinions arrêtées, étant plus décidé que curieux. C'est pourquoi il vit en accord avec les normes et les coutumes, tout en essayant de rendre les situations conformes à ses propres normes, à la façon dont il prétend qu'elles doivent être. Inconfortable dans les situations non planifiées, il fait des choix précis et spécifiques à l'intérieur des possibilités ou alternatives qu'il voit. Il a des amitiés durables qu'il base sur des croyances, des normes et des goûts qu'il aime savoir être partagés. Il est tolérant pour des travaux de routine.

3.- Description de Keirsey et Bates[4]:

Ces auteurs décrivent les styles d'apprentissage selon quatre catégories: les SP comprenant les ISTP, ISFP, ESTP et ESFP; les SJ comprenant les ISTJ, ISFJ, ESTJ, ESFJ; les NF comprenant les INFJ, INFP, ENFP, ENFJ; les NT comprenant les INTJ, INTP, ENTP, ENTJ. Dans leurs descriptions, Keirsey et Bates considèrent tous les SJ de la façon suivante:

L'étudiant qui possède la combinaison SJ recherche l'appartenance, spécialement à son groupe familial et, quand plus tard il entre à l'école, à son groupe-classe. Responsabilité, fiabilité, devoir et service sont les mots qu'on associe à l'étudiant SJ.

Etant donné que les deux tiers des enseignants sont eux-mêmes SJ, l'étudiant SJ trouve généralement dans la classe traditionnelle, une place qu'il comprend et à laquelle il peut se rattacher. L'étudiant SJ veut habituellement plaire au professeur parce qu'il est le professeur, la figure d'autorité sans laquelle il est difficile de créer une unité d'appartenance. Les valeurs de l'enseignant sont acceptées comme étant les bonnes valeurs.

---

[4]Keirsey, David, Bate , Marilyn, Please Understand Me, Prometheus Nemesis Books, Del Mar, California 1978. P. 121 à 128

Avoir de bonnes habitudes d'études, faire ses devoirs, tel que demandé, et à temps, apprendre ses leçons, tel qu'indiqué, sont des tâches perçues comme valant la peine. Le SJ, mieux que tout autre type, convient à la classe telle qu'elle est fréquemment organisée et maintenue.

Les étudiants SJ travaillent bien avec des cahiers d'exercices. Ils aiment et ont besoin de structures et ils travaillent mieux lorsque les leçons sont présentées de façon séquentielle, dans une progression significative. L'étudiant SJ est consciencieux et il essaiera de faire de son mieux, tant qu'il recevra des directives claires sur la façon d'accomplir une tâche. Le SJ n'est pas porté à se fier à un survol, comme peuvent le faire un SP ou un NF. Il est plus à l'aise quand il a étudié et qu'il est préparé pour la récitation quotidienne.

L'étudiant SJ peut travailler sans problème dans une classe disposée en rangées ou en colonnes, où l'interaction principale se passe entre le professeur et l'étudiant. Il répond jusqu'à un certain point aux critiques négatives et il essaiera de faire mieux si ce qu'il a fait n'est pas à la hauteur des critères du professeur. Le SJ ne réussit pas bien dans les projets indépendants à long terme, comme le peut un NT. Le SJ n'apprécie pas toujours les discussions de groupe comme les apprécie le NF. Le SJ préfère qu'une session de

questions et réponses soit engagée et dirigée par le professeur. La méthode d'enseignement socratique plaît au SJ qui apprend bien de cette façon.

Bien que le SJ puisse ne pas avoir les facilités d'expression du NF, il réussit habituellement bien à répondre aux questions écrites posées par le professeur ou par un texte. Ces questions ne sont généralement pas perçues comme une perte de temps par l'étudiant SJ.

L'étudiant SJ est habituellement obéissant et il se conforme aux normes de conduite de la classe définies par le professeur. L'étudiant SJ peut tolérer les sarcasmes beaucoup mieux que les NF ou les NT mais il ne les prend pas au sérieux contrairement au SP. Le SJ est susceptible d'appartenir aux clubs de l'école et d'y accorder un grand intérêt. Il est à l'aise aussi longtemps qu'il étudie des faits ou des procédures, mais demander à un étudiant SJ de spéculer, d'inventer, de deviner ou d'improviser et son assurance studieuse peut se dissoudre. L'étudiant SJ prend les bulletins de notes au sérieux et ils sont très importants pour lui; il leur accorde valeur et respect.

L'étudiant SJ réussit dans la stabilité. Il accepte bien les responsabilités. Il apprend avec des techniques d'enseignement traditionnelles incluant la démonstration. Il aime habituellement l'école et il s'y sent chez lui si l'enseignement est cohérent et stable.

Après ces descriptions, nous pouvons résumer les caractéristiques de l'étudiant ISTJ comme une personne analytique des faits et des détails. Il est fiable, soigneux, assidu, systématique et décisif. Individu stable et conservateur, il est intéressé par l'organisation séquentielle des faits et des activités éducatives.

En terme de résultat, cette étude ne fait que confirmer certaines des données avancées par Keirsey et Bates[5] qui affirment que les typologies suivantes se rencontrent à l'école élémentaire et secondaire:

TABLEAU 8

LES TYPOLOGIES À L'ÉCOLE

Type	Personnel scolaire	Etudiants et population générale		Différence
SJ	56%	38%	+	18%
NF	36%	12%	+	24%
NT	6%	12%	-	6%
SP	2%	38%	-	36%

Nous ne pouvons généraliser les données de cette recherche parce que notre échantillon d'étudiants est trop petit (25) pour être statistiquement valable. Toutefois, nous pouvons affirmer que l'étudiant-maître qui sera admis au programme d'enseignement professionnel possédera, dans

---

[5]Keirsey, David, Bates, Marilyn, Please Understand Me, p. 155

des proportions de 1 sur 2 les caractéristiques SJ, c'est-à-dire, ISTJ, ESTJ, ISFJ ou ESFJ.

Nous reproduisons, en appendice, les caractéristiques des étudiants SP, NF, NT, de Keirsey et Bates de même que la description des préférences E, N, F, P décrites par Lawrence.

CHAPITRE V

MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

Cette partie a un contenu théorique, mais elle se veut également pratique parce qu'elle tente de dégager des hypothèses de travail ou encore des modèles d'enseignement qui devront être expérimentés auprès des étudiants du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel. Nous examinerons la structure du programme et dans un deuxième temps, les stratégies d'enseignement à utiliser avec les étudiants dont nous avons dégagé le profil.

5.1 Le programme

Le programme de baccalauréat d'enseignement professionnel est divisé en trois blocs:

1. psychopédagogie (dix cours ou trente crédits obligatoires);
2. formation professionnelle (quarante-huit crédits) dont trente-six comportant des activités reliées à des projets éducatifs collectifs, des projets éducatifs individuels et des stages en industries. Les douze autres crédits comprenant trois cours et un séminaire d'intégration;
3. formation complémentaire (douze crédits) dont trois cours libres

À l'examen, l'étudiant admis à ce programme devra se soumettre à seize activités-cours que nous pouvons appeler cours universitaires traditionnels. Ce sont les dix cours de psychopédagogie, trois cours libres et trois cours de formation professionnelle (PEC-1301, 1302 et 1303). Selon les entrevues faites auprès de notre échantillon d'étudiants, c'est au niveau des cours de psychopédagogie qu'il faut modifier et adapter les modèles ou les stratégies d'enseignement.

Cette constatation a également été faite lors de l'évaluation du programme[1] en novembre 1981.

De façon générale, les étudiants du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel ont dû, ou doivent suivre leurs cours de psychopédagogie avec des étudiants inscrits à d'autres programmes de certificat ou de baccalauréat en sciences de l'éducation parce que les sujets visés par l'enseignement professionnel ne sont pas suffisamment nombreux pour établir une cohorte. Récemment, soit depuis un peu plus d'un an, des cours de psychopédagogie ont été donnés à des regroupements d'étudiants-maîtres de l'enseignement professionnel.

Quand nous examinons les syllabus des dix cours de psychopédagogie programmés au CEUAT depuis cinq ans, nous nous rendons vite compte que ni les contenus et ni les modèles ou les méthodes d'enseignement utilisés ne sont adaptés aux étudiants du programme d'enseignement professionnel, à l'exception de quelques activités dispensées récemment.

Les modèles, les méthodes ou les stratégies d'enseignement peuvent dans plus de 90% des cas être identifiés à la famille des «modèles de traitement de l'information» [2] tels que décrits par Joyce et Weil. Ces méthodes, par leurs objectifs mêmes, sont organisées pour:

---

[1]Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, L'évaluation du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel, préparé par Charles Bergeron, le 30 novembre 1981, page 59.

[2]Joyce Bruce, Weil Marsha, Models of Teaching, Englewood Cliffs New Jersey, Prentice Hall, Juin 1972 et 2e édition 1979.

- développer le processus de la pensée inductive;
- développer le raisonnement académique;
- accroître l'efficacité des capacités de traitement de l'information;
- accroître les capacités intellectuelles et particulièrement le raisonnement logique;
- augmenter les capacités de mémorisation;
- développer les capacités d'analyse de concepts.

Ces méthodes, ces modèles et ces stratégies d'enseignement ont des effets directs d'apprentissage en termes d'acquisition d'habiletés académiques, d'habiletés conceptuelles, d'habiletés de recherche académique et d'habiletés de traitement de matériel factuel. Seul, le développement de cette dernière habileté convient aux étudiants du programme parce qu'ils sont des personnes pratiques habituées à composer avec les faits de leurs techniques professionnelles respectives.

D'autre part, les intérêts et les motivations des étudiants du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel (réf. p . 39 et 41) n'étant pas centrés sur les contenus des cours de psychopédagogie, il va de soi que les contenus et les méthodes d'enseignement utilisés pour ces cours doivent être orientés de façon à faire réaliser dès le début du programme des apprentissages réels et significatifs.

Rappelons aussi les objectifs généraux des programmes de premier cycle universitaire tels que décrits dans l'annuaire du CEUAT:[3]

---

[3]Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Annuaire 1981-1982, (Rouyn 1981) p. 59.

> «au terme de ses études de premier cycle, l'étudiant devrait avoir suffisamment développé, dans et par sa discipline ou son champ d'études les qualité suivantes: l'autonomie..., la communication..., l'esprit critique..., la créativité..., l'adaptabilité..., et le service à la communauté...»

Pour développer de telles qualités, les méthodes et stratégies d'enseignement doivent être diversifiées et adaptées.

5.2 Les stratégies d'enseignement

Une des tâches les plus importantes, si ce n'est la plus importante de tout enseignant, est de choisir et de présenter à ses étudiants des activités éducatives génératrices d'expériences d'apprentissage. Trop de fois cette tâche est interprétée en terme de matériel didactique dont pourraient se servir l'enseignant et l'étudiant. Nous centrerons, ici, notre réflexion sur les objectifs, les modèles ou les stratégies d'enseignement adaptés aux styles d'apprentissage des étudiants du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel. Cette réflexion fait appel aux théories, aux approches, aux missions, aux objectifs, aux modèles, aux méthodes et aux stratégies décrites par Joyce[4] dans ses nombreux travaux.

---

[4] Joyce, Bruce et Weil, Marsha, Models of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1972 et 2e édition, 1979.

Joyce, Bruce, Weil, Marsha et Wald, Roada, The Teacher Innovator, Models of Teaching as a Core of Teacher Education, Interchange 4: p. 47-60, 1973.

Joyce, Bruce, Soltis, Jonas F. et Weil, Marsha, Performance Based Teacher Education: Design Alternatives: The Concept of Unity. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C., 1974.

Joyce, Bruce et Weil, Marsha, Social Models of Teaching, Englewood Cliffs New Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.

Joyce, Bruce et Weil, Marsha, Personal Models of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.

Joyce, Bruce et Weil, Marsha, Information Processing Models of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.

Joyce, Bruce, Selecting Learning Experiences: Linking Theory and Practice, Association for Curriculeum Development, Washington D.C., 1978.

Les postulats de Joyce nous rappellent ce que nous savons déjà en terme de théorie d'apprentissage:

A.- Il existe un grand nombre d'approches d'enseignement.

B.- Les méthodes d'enseignement influencent ce qui est appris et la qualité de tels apprentissages.

C.- L'étudiant est la partie la plus importante de l'apprentissage et il réagit différemment à chacune des différentes méthodes d'enseignement.

Aussi, avant de procéder à la planification de son enseignement, le professeur doit-il choisir les finalités, missions, objectifs et buts qu'il veut donner à son enseignement afin de prévoir directement les types d'apprentissage et les résultats qu'il veut atteindre.

D'autre part, selon Isabel Myers-Briggs[5], en terme de style d'apprentissage, les étudiants doivent apprendre à percevoir adéquatement comment observer et comment tenir compte des faits et des détails de leur environnement (c'est-à-dire utiliser leurs caractéristiques sensorielles). Ils doivent aussi apprendre comment faire des liens entre les données de l'expérience, à voir la signification des choses, à découvrir de nouvelles possibilités et à utiliser leur imagination (c'est-à-dire utiliser leurs caractéristiques intuitives).

---

[5]Myers-Briggs, Isabel, Gifts Differing, California, Palo Alto, Consulting Psychologist Press Inc., 1980.

En prenant des décisions, les étudiants doivent apprendre quand il est important d'être objectif, analytique et à sous-peser les conséquences de leur action (c'est-à-dire faire des jugements rationnels). En d'autre temps, ils ont besoin de savoir comment utiliser leurs valeurs personnelles, de sous-peser l'importance relative d'alternatives pour eux-mêmes ou pour d'autres personnes (c'est-à-dire utiliser les caractéristiques émotives pour décider). Dans ce contexte de développement du style d'apprentissage, un postulat de base peut être émis: tous les étudiants ont besoin d'apprendre à réaliser de bonnes performances dans l'utilisation des caractéristiques sensorielles, intuitives, rationnelles et émotives.

En effet, pour chaque style, deux de ces caractéristiques sont plus habituelles et plus naturelles et les deux autres préférences exigent un travail ardu. Les enseignants qui comprennent les styles d'apprentissage peuvent aider les étudiants à découvrir leurs tendances naturelles. Ensuite, ils peuvent entreprendre d'aider les élèves à développer une expertise dans l'utilisation des quatre processus mentaux, d'une part, en élargissant ou encore en perfectionnant les habiletés du processus le plus naturel, qui a le plus d'intérêts pour l'étudiant, et d'autre part, en travaillant à ce que l'étudiant puisse être passablement bon à utiliser les autres caractéristiques.

De plus, l'enseignement peut aider l'étudiant à apprendre à utiliser les autres caractéristiques du style d'apprentissage: quand il est utile d'être extraverti et de tenir compte de ce qui se passe dans l'environnement et quand il est mieux d'être introverti et de tenir compte de son monde intérieur de pensées, de rêves et d'imagination.

Les étudiants extravertis peuvent être aidés à mieux utiliser leur extraversion, ils peuvent aussi apprendre à aimer leur monde intérieur de pensée et à travailler seuls. Les étudiants introvertis peuvent bénéficier de plus de temps pour travailler seuls et pour approfondir leur champ d'études, cependant, ils doivent être encouragés à apprendre les habiletés des extravertis, ne serait-ce que pour élargir le nombre des expériences auxquelles ils auraient à penser. Les étudiants, avec jugement, apprennent à développer leur sens de l'ordre et de meilleures habitudes d'étude, mais ils doivent aussi apprendre quand il est important de garder leur esprit ouvert, à être curieux et réceptifs. Les étudiants perceptifs peuvent apprendre à développer leur curiosité, mais ils doivent aussi savoir quand i's doivent prendre une décision.

Ainsi, l'enseignant dont le groupe d'étudiants est majoritairement composé de ISTJ, comme c'est le cas avec les sujets de cette recherche, devra, dans un premier temps, consolider les habiletés naturelles (sensorielles et rationnelles); dans un deuxième temps, tenter de faire faire l'apprentissage des caractéristiques intuitives et émotives (les opposées des deux premières); troisièmement, encourager l'acquisition des caractéristiques extroverties et quatrièmement, développer la curiosité, la réceptivité, la souplesse et l'ouverture d'esprit. Comment? L'intervention éducative peut produire des résultats directs, nourriciers ou variables selon les objectifs visés. Il en est de même des modèles d'enseignement qui, selon la typologie de Joyce,[6] peuvent se diviser en quatre familles:

---

[6]Joyce, Bruce et Weil, Marsha, Models of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1972 et 2e édition, 1979.

- les modèles inspirés de la personne;
- les modèles d'interaction sociale;
- les modèles de traitement de l'information;
- les modèles cybernétiques et de modification du comportement

Le tableau suivant nous fait voir les effets de dix modèles d'enseignement.[7]

[7] Extrait de Bruce Joyce, Selecting Learning Experience: Linking Theory and Practice, Association for Curriculum Development, Washington, D.C., 1978.

TABLEAU 9

LES RÉSULTATS PROBABLES GÉNÉRÉS PAR DIX MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

OBJECTIFS VISÉS / MODÈLES		La compréhension personnelle	La conscience des choses qui arrivent	La créativité	Les habiletés interpersonnelles	Les valeurs sociales	La recherche académique	Les conceptualisations	Le matériel factuel	Les habiletés académ.	Les habiletés psychomotrices
Enseignement non directif	(P)	D	N	N	V	V	N	N	N	N	N
La recherche de groupe	(S)	D	N	N	D	N	D	N	N	N	N
La synectique	(P)	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N
La Gestalt (orientée vers la prise de conscience)	(P)	D	D	N	D	D					
L'Advanced Organizer	(I)						N	D	D	N	
La pensée inductive	(I)						D	D	D	D	
L'entraînement à la rech.	(I)						D	D	D	D	
La cybernétique (simulation)	(C)				V	V	V	D	D	D	D
La cybernétique (entraînement)	(C)				D(V)	V	V	D	D	D	D
Modelage comportemental	(C)	V			V		V	D	D	D	D

FAMILLES: (P) Inspiré de la personne
(S) Interaction sociale
(I) Traitement de l'information
(C) Cybernétique et modification du comportement

(D) Effet direct
(N) Effet nourricier (encourageant secondaire)
(V) Variable (dépendant de la cible mais généralement encourageant)

Ce tableau indique la grandeur relative des effets directs ou nourriciers de plusieurs modèles d'enseignement. Nous pouvons constater que les modèles inspirés de la personne et les modèles d'interaction sociale sont dirigés vers un ou deux objectifs spécifiques mais que d'autre part, ils encouragent l'atteinte d'une grande variété d'objectifs d'apprentissage. Pour leur part, les modèles de traitement de l'information comme les modèles cybernétiques et de modification du comportement ont des effets directs sur un plus grand nombre d'objectifs alors que leurs effets nourriciers sont beaucoup plus restreints. Ces effets sont particulièrement orientés vers des apprentissages académiques. Il apparaît, ici, important de faire un examen plus complet des effets probables de chaque famille de modèles d'enseignement.

Les familles de modèles d'enseignement, comme nous l'avons vu, ont des orientations différentes les unes des autres et sont destinées à des missions particulières. On ne peut, toutefois, pas postuler que les familles de modèles d'enseignement sont uniquement centrées sur l'atteinte d'objectifs spécifiques. Les modèles inspirés de la personne peuvent, par exemple, être employés pour atteindre des objectifs académiques et sociaux. La question de choix des objectifs en est une d'importance relative et d'adéquation avec les besoins de l'étudiant.

Les modèles personnels

L'emphase de l'approche est centrée sur l'unicité de chaque personne humaine et de ses efforts pour se développer comme une personne confiante, compétente et intégrée. Le but, ici, est d'aider chaque personne à prendre en charge son propre développement, à prendre conscience de sa propre valeur et à réaliser une harmonie personnelle.

Les théoriciens de cette approche accordent beaucoup d'importance à l'intégration par l'individu de ses caractéristiques émotionnelles et intellectuelles.

Ils tentent d'aider l'étudiant à se comprendre lui-même, à actualiser ses objectifs et à développer des moyens d'autodidactie. Beaucoup de confiance et d'espoir sont mis dans et sur les capacités de l'étudiant à se comprendre lui-même et ainsi devenir l'agent le plus actif de son apprentissage. Plusieurs des modèles d'enseignement centrés sur la personne ont été développés par des conseillers, des thérapeutes et d'autres personnes intéressées à la stimulation de la créativité individuelle et à l'expression de soi. La motivation pour l'apprentissage provient alors plutôt de l'intérieur que de l'extérieur de la personne et les modèles dont nous parlons ont pris forme dans le but de libérer l'énergie de l'individu lui permettant ainsi de puiser la connaissance qui s'exprime en des formes expérientielles et symboliques. La connaissance est alors prise en charge par l'individu, il la transforme et la fait sienne. Alors, un cadre de référence unique contrôle la nature de la connaissance tant qu'elle demeure la préoccupation de l'individu.

La maîtrise des contenus académiques et d'habiletés sont le fait de l'individu lui-même. Ainsi, en même temps que l'étudiant se comprend lui-même, qu'il actualise ses buts et objectifs, il amorce une ouverture à la croissance, donc au processus de développement.

L'enseignant, dans ce contexte, doit accepter l'idée que l'étudiant est celui qui est le plus compétent pour diriger ce processus d'auto-développement.

L'enseignant amène de nouvelles idées et des situations interpersonnelles, lesquelles sont mises en disponibilité dans l'environnement de l'étudiant, mais il fait confiance à ce dernier quant à la gestion de sa propre éducation et quant à l'aide puisée chez un consultant, un autre enseignant et ses compagnons étudiants. Enseigner, ici, c'est aider l'étudiant à apprendre par lui-même. Alors, les objectifs prioritaires sont:

a.) accroître le sens de la valeur personnelle de l'étudiant;

b.) aider l'étudiant à se comprendre plus complètement;

c.) aider l'étudiant à être en contact avec ses émotions et à devenir plus conscient de la façon avec laquelle ses émotions affectent les autres aspects de son comportement;

d.) aider l'étudiant à développer ses propres objectifs d'apprentissage;

e.) aider l'étudiant à développer ses plans de croissance et ses compétences;

f.) accroître la créativité et l'humeur de l'étudiant;

g.) accroître la réceptivité de l'étudiant à de nouvelles expériences.

Sur ces bases, l'étudiant, avec l'aide d'un enseignant agissant à titre de conseiller, maîtrise les contenus académiques et les habiletés. Dans ce contexte, les objectifs à atteindre en terme de résultats académiques peuvent être enseignés, mais c'est à travers l'apprenant et grâce à sa coopération qu'on peut lui enseigner. L'expertise académique de l'enseignant devient disponible et acceptée par l'étudiant parce qu'une relation de coopération a été établie. Alors, l'enseignant et l'étudiant planifient ensemble l'utilisation d'autres modèles d'enseignement

comptant ainsi sur des ressources d'apprentissage provenant d'instances nouvelles et diversifiées. Les modèles inspirés de la personne instruisent d'abord le moi, la personne elle-même et ainsi encouragent la maîtrise du matériel académique.

Les modèles d'interaction sociale

Les modèles d'interaction sociale comptent sur l'énergie du groupe et capitalisent en même temps d'une part, sur une cause commune et d'autre part, sur l'interaction provenant de visions et d'orientations différentes. Le principal objectif est d'aider les étudiants à apprendre à travailler ensemble dans le but d'identifier et de résoudre un ou des problèmes. Ces derniers peuvent être de nature académique ou sociale. Augmenter les habiletés d'organisation de groupe, d'identification de problèmes, de clarification de valeurs et de développement d'habileté d'intervention sociale sont les principaux buts de ces modèles. Comme dans le cas des modèles inspirés de la personne, le contenu académique et les habiletés techniques se développent en même temps que le processus de recherche est intégré. Les problèmes et les valeurs sont la cible du modèle. Le matériel académique est maîtrisé en relation et par le biais de l'étude des problèmes et valeurs. Quelques-uns des modèles de la famille d'interaction sociale sont relativement spécifiques en terme d'orientation (le modèle jurisprudentiel par exemple, en est un qui se concentre sur l'étude de questions publiques et sur la clarification des valeurs en relation avec ces questions), mais la plupart des modèles sont suffisamment larges dans leur orientation pour être utilisés à l'enseignement de tous les sujets, les affaires ou les questions académiques. Les objectifs particuliers sont:

a.) aider les étudiants à travailler ensemble à l'identification et à la solution de problèmes;

b.) donner des habiletés aux relations humaines;

c.) prendre conscience de ses valeurs personnelles et sociales.

Des objectifs secondaires dérivés de l'action du groupe sur l'étudiant peuvent avoir comme contenu des questions sociales et académiques.

Les modèles de traitement de l'information

Ces modèles sont implicitement centrés sur le développement intellectuel. Quelques modèles influencent directement l'enseignement et la manière de penser alors que d'autres modèles enseignent des méthodes de recherches générales ou spécifiques et d'autres modèles enfin, facilitent la maîtrise de questions subjectives.

Les modèles du traitement de l'information peuvent être inductifs, déductifs ou encore ce que l'on pourrait appeler la découverte «guidée». Les modèles inductifs conduisent l'étudiant à travers le processus de recherche. Les modèles déductifs donnent à l'étudiant un cadre de référence à partir duquel un matériau qui lui est présenté sera maîtrisé de la même façon que les questions subjectives. La découverte «guidée» est une méthode dont l'objet est de conduire l'étudiant pas à pas à réaliser une série de tâches qui représentent le processus intellectuel.

Les objectifs principaux des modèles sont:

a.) la maîtrise de méthodes de recherche;

b.) la maîtrise de faits et de concepts académiques;

c.) le développement d'habiletés intellectuelles générales, exemple, l'habileté à penser logiquement.

Puisque les questions sociales et personnelles peuvent faire l'objet de recherches intellectuelles, les modèles du traitement de l'information peuvent être aussi utilisés pour encourager le développement d'habiletés sociales ou pour comprendre les valeurs et/ou pour se comprendre soi-même.

Les modèles cybernétiques et de modification du comportement

L'essence, la base de ces approches est la vision de l'être humain en terme de système de traitement de l'information et ainsi, il (l'être humain) apprend en recevant des feedbacks au sujet des effets produits par son comportement. Alors que les deux types d'approche dépendent du feedback, la cybernétique présente à la personne des tâches à accomplir, lui donne du feedback et lui aide à voir les relations entre sa performance et les résultats visés. Comme l'individu procède par succès et erreur, il note les conséquences et il devra expérimenter de nouveaux comportements tant et aussi longtemps qu'un degré satisfaisant de performance ne sera pas atteint. L'approche cybernétique peut, ou ne peut pas utiliser la récompense extérieure, mais si une telle récompense est utilisée, il ne faut le faire qu'à la fin d'une série de tâches conduisant à la maîtrise d'une habileté ou d'un concept et enfin, c'est l'étudiant qui généralement se récompense lui-même.

Les approches de modification du comportement dépendent de l'établissement d'une cédule spécifique de performance et de l'approbation immédiate d'une telle performance. Quelquefois, cette approbation se réalise à l'aide de tâches programmées qui assurent une performance dénudée d'erreurs et ainsi postule que la réalisation et la conscience d'une performance correcte sont un gage de satisfaction et un fait en lui-même renforcateur.

Les approches cybernétiques et de modification du comportement ont trouvé des applications dans presque tous les champs des habiletés personnelles, sociales et académiques y compris dans le domaine de la psycho-motricité.

5.3 Les modèles d'enseignement à développer pour les activités-cours du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel

Les propositions suivantes sont basées et tiennent compte:

a.) de la théorie du style d'apprentissage;

b.) des effets probables des modèles d'enseignement;

c.) des objectifs du programme d'enseignement professionnel; et

d.) des objectifs généraux des programmes de premier cycle universitaire.

5.3.1 Première proposition:

Tenant compte des caractéristiques et du style d'apprentissage des étudiants inscrits au programme d'enseignement professionnel, le cours PRO-1100 - Séminaire d'intégration, devrait être le tout premier contact de l'étudiant avec le programme.

Dans ce cas, utilisant un modèle d'enseignement de la famille inspiré de la personne, les objectifs d'autonomie, de compréhension personnelle, de créativité, d'autodidactie, de détermination des besoins individuels et de structuration du profil individuel de perfectionnement, pourraient être atteints. Cette activité d'intégration devrait se poursuivre tout au long du programme afin d'assurer un lien spécifique entre les apprentissages réalisés, les besoins de l'étudiant et le profil de perfectionnement.

5.3.2 Deuxième proposition

Les cours de psychopédagogie pourraient débuter par l'activité EDU-4106 - Étude et analyse du phénomène éducatif - pour lequel le modèle d'enseignement «la recherche de groupe», inspiré de la famille d'interaction sociale, serait principalement utilisé pour développer les habiletés interpersonnelles et la recherche académique.

Par la suite, l'activité-cours EDU-1112 - Psychologie de l'enfant et de l'adolescent - suivie du cours EDU-2226 - Introduction aux problèmes psychopédagogiques des enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage - serait programmée en utilisant «la gestalt» modèle de la famille inspiré de la personne afin d'atteindre les objectifs de conscience des choses qui arrivent et les valeurs sociales.

Pour les autres activités-cours de psychopédagogie, la direction du programme d'enseignement professionnel demanderait aux professeurs d'utiliser plus qu'un modèle d'enseignement, par exemple, pour le cours «Organisation scolaire du Québec», un modèle de la famille du traitement de l'information tel «L'entraînement à la recherche» serait utilisé conjointement avec le «Jurisprudentiel», ce dernier inspiré de la famille d'interaction sociale.

5.3.3 Troisième proposition

Les activités-cours du bloc de formation professionnelle débuteraient avec le cours PRO-1500 - L'activité individuelle de perfectionnement - pour lequel un modèle cybernétique aurait avantage à être jumelé avec un modèle de la famille du traitement de l'information.

Les activités-cours PEC-1301 - Didactique de l'initiation à la technologie I - et PEC-1302 - Didactique de l'intiation à la technologie II - utiliseraient principalement un modèle de la famille du traitement de l'information jumelé à un modèle de la famille d'interaction sociale[8].

Les activités, comme les projets éducatifs individuels et les projets éducatifs collectifs, sont évidemment autogérées par les étudiants eux-mêmes qui, dès le début du programme, auront pu concevoir les moyens nécessaires à l'autodidactie.

---

[8]En appendice, vous trouverez quatre tableaux décrivant les missions ou objectifs visés par vingt cinq modèles d'enseignement de même que les noms de leurs principaux théoriciens.

Les activités du programme ainsi organisées permettront de mieux développer chez les étudiants leurs caractéristiques extraverties (E) intuitives (N) émotives (F) et perceptives (P) ce qui sera garant d'un développement personnel plus complet, de l'atteinte des objectifs du programme et surtout d'apprentissages réels et significatifs, donc d'une plus grande satisfaction.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'utiliser une méthode et des instruments de mesure du style d'apprentissage afin d'élaborer un diagnostic éducatif et de concevoir les modèles, les techniques et les stratégies d'enseignement correspondants. Les résultats de cette recherche sont très intéressants malgré les limites qu'on peut y déceler, et ce, tout particulièrement en terme d'expérimentation des modèles d'enseignement proposés. Nous pouvons quand même affirmer:

1.- QUE le Myers Briggs Type Indicator est un instrument fiable de mesure du style d'apprentissage;

2.- QUE le style d'apprentissage est un élément très important de diagnostic éducatif. Dans cette optique, un profil de chaque groupe d'étudiants admis au programme de baccalauréat d'enseignement professionnel devrait être fait avant chaque activité-cours afin de fournir aux enseignants des informations indispensables à l'organisation et à l'orientation de leurs modèles, leurs techniques et leurs stratégies d'enseignement;

3.- QUE le pairage théorique et pratique du style d'apprentissage avec un ou des modèles d'enseignement est possible et de plus en plus souhaitable afin d'atteindre les objectifs d'un programme et les objectifs d'apprentissage visés par les étudiants. Ces affirmations impliquent:

- une décision de la part des responsables du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel à l'effet d'individualiser de façon plus spécifique les enseignements dispensés et de soutenir le développement de modèles de diagnostic éducatif ainsi que des activités éducatives correspondantes;

- l'utilisation du Myers Briggs Type Indicator pour connaître le style d'apprentissage de chaque étudiant du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel;

- un investissement dans la formation des enseignants reliés au programme afin d'augmenter la compréhension des dimensions du style d'apprentissage;

- le développement de méthodes spécifiques d'évaluation et d'analyse des activités éducatives expérimentées selon le pairage proposé par cette recherche.

Après avoir bien expérimenté les modèles et méthodes d'enseignement suggérés ici, il serait intéressant de poursuivre cette recherche dans le sens d'un pairage du style d'apprentissage de l'étudiant avec le style d'enseignement d'un professeur afin de comprendre si l'apprentissage est plus influencé par l'enseignement ou par la personnalité de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

Volumes

Bégin, Yves, L'individualisation de l'enseignement, pourquoi? Collection Devenir # 3, INRS Education, Québec, 1978.

Claxton, Charles S. et Ralston, Yvonne, Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration, ERIC, Higher Education Research Report # 10, George Washington University, Washington, D.C., 1978.

Joyce, Bruce et Weil, Marsha, Models of Teaching Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1972 et 2e édition 1979.

Joyce, Bruce, Soltis, Jonas F., et Weil, Marsha, Performance Based Teacher Education: Design Alternatives, The Concept of Unity. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C., 1974.

Joyce, Bruce, Weil Marsha, Social Models of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.

Joyce, Bruce, Weil, Marsha, Information Processing Models of Teaching, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc., 1977.

Joyce, Bruce, Selecting Learning Experiences: Linking Theory and Practice, Association for Curriculum Development, Washington, D.C., 1978.

Jung, Carl, Psychological Types, Harcourt Brace and World, New York, 1953.

Keirsey, David, Bates, Marilyn, Please Understand Me, Prometheus Menesis Books, Del Mar, California, 1978.

Kirby, Patricia, Cognitive Style, Learning Style and Transfer Skill Acquisition, The National Center for Research in Vocational Education, Ohio State University, Colombus, Ohio, 1979.

Lawrence, Gordon, People Type and Tiger Stripes, Center for Application of Psychological Type, Gainesville, Florida, 1979.

Myers, Isabel et Briggs, Katherine C., The Myers-Briggs Type Indicator, Educational Testing Services, Princeton, 1962.

Myers, Isabel et Briggs, Katherine C., Introduction to Type. Center for Application of Psychological Type, Gainesville, Florida, 1976.

Myers-Briggs, Isabel, Gifts Differing, Consulting Psychologists Press Inc. Palo Alto, California, 1980.

Rogers, Carl R., Liberté pour apprendre, Dunod Bordas, Paris, 1976.

Taba, Hilda, Curriculum Development Theory and Practice, Harcourt Brace and World, New York, 1962.

Rapports et documents

Bergeron, Charles, L'évaluation du programme de baccalauréat d'enseignement professionnel, Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Rouyn, 1981.

Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, Annuaire 1981-1982, Rouyn, 1981.

Mc Caully, Mary, Natter, Frank L., The Governor's Report on Disruptive Youth, Center for Application of Psychological Type, Gainesville, Florida, 1974.

Revues et périodiques

Joyce, Bruce, Weild, Marsha, Wald, Roada, The Teacher Innovator: Models of Teaching as a Care for Teacher Education, Interchange # 4, p. 47-60.

Nechworth, J.A., Carshadon, T.G., Experimenter Validation of an Assumption Underlying the Clinical Interpretation of Discrepancies Between Myers-Briggs Type Indicator Scores Computed Separately from Ward Pair and Phrased Questions Items, Bulletin of Research in Psychological Type, vol. 2, Mississipi State University, 1979.

Thèses

Levy, N., Murphy Jr., Carlson, R., Educational and Psychological Measurement, Thèse de doctorat, Howard University, 1972.

APPENDICE I

LE STYLE D'APPRENTISSAGE SELON GORDON LAWRENCE POUR LES CARACTÉRISTIQUES EXTRAVERTIE, INTUITIVE, ÉMOTIVE ET PERCEPTIVE

Extraverti

Il choisit et aime travailler avec d'autres étudiants, même en grand groupe. Il communique bien, facile à contacter, il partage ses expériences personnelles. Il plonge dans de nouvelles expériences en y travaillant par essais-erreurs. Il veut expérimenter les choses pour les comprendre et ainsi, il est enthousiaste devant des activités qui impliquent l'action. Toutefois, il n'aime pas les procédures compliquées et il s'impatiente devant un travail lent. Il est intéressé par les résultats d'un travail, par sa réalisation et par la façon de faire des autres personnes. Il est aussi intéressé par les gens, par ce qu'ils font et leur parle volontiers d'événements qu'il a vécus ou d'idées qu'il a eues. Il est détendu et confiant. Il donne facilement son avis et il agit rapidement, parfois sans réfléchir. Dans une classe, il pose des questions pour vérifier les attentes des autres étudiants et celles du professeur. Il a une capacité d'attention relativement courte, c'est ce qui lui fait attendre les pauses avec impatience.

Intuitif

Étudiant assoiffé d'inspiration, il est plus imaginatif qu'observateur. C'est un initiateur, un promoteur et un inventeur d'idées. Il voit ainsi des possibilités qui échappent aux autres, d'où sa rapidité à trouver des solutions. Il regarde vers l'avenir, fournissant de nouvelles idées qui lui permettent de cerner rapidement les problèmes et de les résoudre. Ne prenant conscience que des aspects de son environnement qui le touchent personnellement, il ne vous écoute pas toujours. Il est impatient avec toutes les occupations qui, de façon soutenue, impliquent l'utilisation de ses cinq sens. Il est indifférent à ce que les autres possèdent ou consomment. Il aime mieux apprendre de nouvelles habiletés que de les utiliser parce qu'il n'aime pas refaire les mêmes choses et n'aime pas prendre du temps pour être plus précis. Puisqu'il suit ses inspirations, bonnes ou mauvaises, il saute rapidement aux conclusions, et alors, il fait des erreurs en ce qui concerne les faits réels. Il travaille par sursauts d'énergie entrecoupés de périodes de relâchement, étant agité et impatient face à la routine.

Émotif

Il est sympathique et s'entend bien avec la plupart des gens. Devinant d'avance les sentiments des autres, il est plus intéressé par les personnes que par les choses ou par les idées. Il aime les relations interpersonnelles et prend très au sérieux les émotions, les sentiments et les croyances des autres.

Quand il est forcé de chosir, il a plus de tact que de franchise. Il est alors susceptible d'être d'accord avec un groupe, parce qu'il croit que les autres ont raison. Complaisant, il permet à ses émotions de dominer la logique et il est offensé par un manque de considération pour les personnes. Il déteste dire des choses déplaisantes aux personnes, il valorise l'harmonie et est bouleversé par les conflits. Il est motivé par l'environnement humain où il suscite l'enthousiasme, toutefois, il trouve difficile d'être bref et pratique.

Perceptif

Il vit dans l'ici et maintenant, il peut ne pas planifier les choses, agir spontanément. C'est un maître dans l'art de manoeuvrer avec le non-planifié, l'inattendu et l'accidentel. Il est plus curieux que décidé. Il est empirique et dépendant de l'expérimentation; ainsi, il amasse de grandes quantités d'expériences, plus qu'il ne peut digérer ou utiliser. Il n'est pas critique et a parfois de la difficulté à prendre des décisions. Il base ses amitiés sur la proximité et les expériences partagées. Souvent, il laisse facilement tomber ses amitiés, il les oublie et il les renoue laissant ouvertes les possibilités de contact. Compréhensif et ouvert d'esprit, il est souple, adaptable et tolérant. Il essaie de ne rien manquer dans la vie. Aussi, il commence trop de projets et il a de la difficulté à les rendre à terme parce qu'il remet à plus tard les tâches désagréables. Il aime et apprécie recevoir un éclairage nouveau sur les choses, les situations ou les personnes.

Extrait de Lawrence Gordon, People Type and Tiger Stripes, Center for Application of Psychological Type, Gainesville, Florida, 1979.

APPENDICE II

LE STYLE D'APPRENTISSAGE SELON KEIRSEY ET BATES
POUR LES CARACTÉRISTIQUES SP, NF, NT

LE STYLE D'APPRENTISSAGE DES SP (SENSORIEL, PERCEPTIF)

L'étudiant SP recherche l'action et cherche à être vu comme une personne qui a la liberté d'agir. Acteur , joueur, aimant le plaisir, aventurier, non-inhibé, actif, voilà des expressions qui décrivent l'étudiant SP. L'immédiat, la bonne vie, l'ici et maintenant, la spontanéité et le plaisir décrivent les attitudes qui attirent le SP.

De toute la population scolaire, le type SP est le plus incompris et le plus dénigré. Néanmoins, 38% des étudiants d'une classe ordinaire sont du type SP lorsque la fréquentation scolaire est obligatoire. Ce groupe est le moins représenté dans les institutions supérieures d'apprentissage et il tend à avoir la plus faible corrélation entre ses aptitudes académiques et son rendement scolaire moyen. La vérité est que, malheureusement, la classe traditionnelle ne convient pas au style d'apprentissage unique de l'enfant SP.

L'étudiant SP a besoin de s'impliquer physiquement dans son apprentissage. Il a besoin d'expériences manuelles; il a besoin d'activités; il recherche la compétition; il aime prendre des risques; il apprécie la performance; il apprend bien avec des présentations médiatisées; il aime divertir et être diverti.

Le SP peut être un excellent équipier s'il y a une compétition. Son approche est essentiellement fraternelle et il peut développer une extrême loyauté envers ses camarades d'équipes, de club ou de groupe et il a très peu une attitude paternaliste. Il peut être férocement égalitaire. Ainsi, ne voyant pas le besoin d'un «patron», il tend à être rebelle envers une supervision étroite et il perçoit les consignes comme quelque chose à contourner. Il aime dialoguer avec les autres pour démontrer ses progrès, mais il ne tient pas particulièrement à utiliser le processsus démocratique de groupe pour prendre des décisions, comme c'est le cas pour le NF. Il veut un constant changement de rythme et une constante variété. Tenir un SP dans la même routine, jour après jour, semaine après semaine, est mortel et conduit à l'absentéisme ou à la dissipation dans la classe.

Les SP gravitent autour de la musique, le théâtre, les arts, l'artisanat, la mécanique, la construction et tout ce qui est actif, pendant que les SJ tendent à s'inscrire en secrétariat ou en administration, les NT en mathématiques ou en sciences et les NF en humanités et en sciences sociales. Le SP est assoiffé d'action et la manipulation d'objets satisfait ce besoin si on lui en fournit l'occasion. Ainsi, prendre dans ses mains des matériaux qu'il peut bouger est attirant pour le SP. Si cette sorte d'activité ne lui est pas légalement fournie, le SP trouvera probablement des exécutoires qui peuvent être dérangeants, comme frapper les meubles, bousculer ses camarades et se traîner bruyamment les pieds.

Le prolongement de la scolarité est perçu comme pénible pour les SP, car ils trouvent souvent que la technologie d'enseignement traditionnelle est sans attrait. Aussi, dès qu'ils en sont légalement capables, ils peuvent quitter l'école pour aller là où se joue l'action. Le SP apporte habituellement du plaisir et des sensations fortes dans une classe, bien que parfois, ce plaisir soit provoqué de façon inappropriée, souvent pour embêter le professeur. Cependant, si le SP croit qu'il est véritablement aimé, il peut être très coopératif. Il peut être populaire auprès des autres étudiants qui semblent admirer son audace et sa témérité. Si un SP devient impliqué dans un groupe musical, cela, seul, peut le retenir à l'école pour compléter son éducation formelle. Il peut être un peu étourdi et sauter d'un projet à l'autre, en commençant plusieurs et n'en complétant que quelques-uns. Les travaux écrits sont mortels pour le SP. Les travaux visuels ou oraux sont beaucoup plus attrayants et retiendront son intérêt de façon à ce qu'il apprenne mieux. Les conférences, les questions socratiques, les cahiers d'exercices, répondre aux questions à la fin du chapitre - tous laissent le SP indifférent. Donner des devoirs à la maison à un SP est, plus que probablement, un geste futile et fournit seulement un terrain de conflit entre l'étudiant SP et le professeur ou encore avec ses parents.

LE STYLE D'APPRENTISSAGE DES NF (INTUITIF, EMOTIF)

Les étudiants NF recherchent un sens de soi toujours accru. La recherche du soi commence tôt et c'est une quête de toute une vie. L'étudiant NF veut être "lui-même" aussi bien qu'être "quelqu'un". A l'intérieur de ce groupe, on retrouve le charismatique, l'empathique, le dramatique et l'idéaliste, cherchant toujours à établir son identité et à se sentir complet et unifié.

L'étudiant NF semble avoir un désir inhérent de communiquer avec les autres d'une manière personnelle. Il est presqu'hypersensible à l'hostilité et aux conflits, devenant parfois physiquement malade s'il est exposé à ce genre de tension. Soumettre un étudiant NF au sarcasme ou au ridicule est mal avisé et cruel. Il réussit dans la reconnaissance et le souci de l'autre, l'attention personnelle, les échanges de personne à personne et l'acceptation de ses attitudes émotives.

Il est important pour l'étudiant NF que son professeur le connaisse par son nom et qu'il soit "reconnu", connu et accepté. Il a besoin de feedback personnel sur les écrits qu'il produit et la note personnelle écrite sur sa composition peut être une puissante motivation aussi longtemps que les commentaires sont positifs. Une réaction négative peut pousser l'étudiant NF à la rébellion et à l'inaction.

L'étudiant NF aime l'interaction. Il travaille bien dans une classe dirigée démocratiquement et il participe avec enthousiasme aux décisions de groupe. Il est capable de travailler de façon indépendante pour un moment, mais il fera mieux s'il reçoit périodiquement du feedback positif. Le NF apprend avec la méthode de discussion, le jeu de rôle, la dramatisation et la fiction. C'est le NF qui démontre habituellement un talent précoce pour les habiletés de communication. Il aime la lecture et spécialement la fiction et le fantastique. Le vocabulaire oral de l'étudiant NF est souvent bien au-delà de ses aptitudes à traduire sa pensée sur papier. Souvent, une composition placée sur ruban audio fournit une façon d'exprimer la richesse du contenu et de la créativité du NF.

L'étudiant NF introverti (au plus un par classe) est souvent douloureusement timide et il a besoin d'encouragements pour fraterniser avec ses camarades. Etant hypersensible au rejet, il peut se tenir à l'écart, restant invisible et non impliqué, solitaire et à part, si on ne l'aide pas à développer sa socialisation. La plupart des étudiants NF ont une imagination vive et ils peuvent être hyper-stimulés par la violence et l'horreur. Ils tendent à conserver longtemps cette imagerie dans leurs têtes et ils sont souvent sujets aux cauchemars.

L'étudiant NF opte pour la coopération plutôt que la compétition. Il s'identifie fortement aux autres et ainsi, il ressent la peine du perdant en même temps qu'il peut, lui-même, être gagnant. La compétition avec lui-même et les occasions de partager l'amélioration de son niveau de compétence motivent le NF qui a toujours besoin d'un feedback constant et positif de ses efforts.

L'étudiant NF est porté à préférer les sujets centrés sur les gens plutôt que les sujets plus abstraits comme les sciences ou les affaires. Il est porté à choisir les professions libérales plutôt que la science et la technologie. Le NF apprend dans un dialogue face à face, il aime participer à la prise de décision d'une classe démocratique, il aime donner du plaisir aux autres, il est sensible à ses propres émotions et à celles des autres et il pense en terme d'interaction sociale. Il a un besoin inhérent d'améliorer les situations sociales, de les rendre plus plaisantes et plus profitables. De la même façon qu'il cherche à se parfaire lui-même, il cherche à parfaire son environnement social, à la maison et à l'école.

L'étudiant NF peut être particulièrement docile face aux professeurs qui sont ouverts et positifs, qui verbalisent le respect des sentiments, qui individualisent leur enseignement, qui utilisent beaucoup les interactions en petits groupes, qui répondent et acceptent véritablement les idées et les opinions des autres membres de la classe et qui évitent d'utiliser les sarcasmes et le ridicule comme moyen de contrôle de la classe.

LE STYLE D'APPRENTISSAGE DES NT (INTUITIF, RATIONNEL)

Les étudiants qui ont la combinaison NT recherchent la compétence. Ils doivent savoir tout ce qu'ils «devraient savoir» et leur liste de «devraient savoir» est infinie. Constructeurs, architectes, inventeurs et commandants décrivent l'étudiant NT. Il cherche tout ce qui peut le rendre capable de comprendre, expliquer, prédire et contrôler. C'est un petit scientifique.

Le NT tend à collectionner les lois et les principes et il aime structurer son univers cognitif. Il aime découvrir les idées des autres et se former ses propres idées. Il cherche à savoir comment une idée a été conçue, comment elle s'est développée, quelles contradictions elle recouvre, quelles questions restent sans réponse; il cherche le pourquoi des choses. Il est ordinairement plein de curiosité intellectuelle et il se concentrera sur la technologie dès son jeune âge, spécialement si c'est un garçon. Les filles NT subissent souvent des pressions culturelles pour se tourner vers des domaines plus «féminins».

Le NT tend à être un apprenant indépendant et il aime suivre ses inspirations, cherchant des informations jusqu'à ce que son désir de comprendre soit satisfait. Cette caractéristique peut parfois lui faire négliger d'autres domaines qui peuvent alors souffrir d'échecs scolaires.

Le NT est à l'aise avec une présentation didactique logique du contenu à apprendre qu'il peut habituellement poursuivre de façon indépendante à travers des lectures. Il tend à ne pas avoir la facilité d'écriture du NF et il évitera de mettre par écrit ses découvertes, préférant acquérir de nouvelles informations plutôt que de perdre son temps à communiquer à ses maîtres qu'il sait quelque chose. Ainsi, il peut omettre de compléter les devoirs qui lui sont assignés.

Le NT peut être un solitaire dans la classe, spécialement le NT introverti. Les NT introvertis peuvent être enclins à cette nature solitaire en partie parce qu'ils ne trouvent personne de semblable à eux-mêmes dans leur environnement scolaire - il n'y a seulement qu'environ un NT introverti par classe moyenne (3%). Le NT est cependant intéressé à partager ses idées avec ceux qu'il respecte et considère comme des pairs intellectuels. Il ne recherche souvent ce type de communication qu'avec le professeur, ce qui peut augmenter son isolement par rapport à ses pairs. Dans les plus hauts niveaux d'intelligence, le NT peut être un snob intellectuel et il peut avoir besoin d'aide pour apprécier d'autres qualités que les aptitudes intellectuelles, comme par exemple les habiletés sociales. Le NT, lui-même, n'a souvent pas d'habiletés sociales bien développées et il peut avoir besoin de conseils dans ce domaine. Vu qu'il est relativement imperturbable et qu'il ne se laisse pas facilement entraîner à des manifestations émotionnelles, il peut avoir de la difficulté à comprendre comment les autres sont plus facilement et plus rapidement portés à exprimer leurs émotions. Etant aussi quelque peu oublieux des sentiments des autres, il peut occasionnellement les offenser.

L'étudiant NT a besoin d'aide pour établir des priorités. Il a une telle soif de tout connaître qu'il a de la difficulté à en arriver à la conclusion qu'il ne peut pas tout connaître. Il peut devenir une machine à étudier et omettre de développer les habiletés récréatives nécessaires. Le jeu peut être vu comme une perte de temps pour l'étudiant NT qui veut poursuivre son travail d'apprentissage.

L'étudiant NT tend à être assez auto-suffisant mais il est réceptif au feedback concernant ses compétences et de ses accomplissements si ce feedback provient de quelqu'un qu'il considère compétent. Il sera repoussé par des compliments pré-fabriqués. Généralement, le NT a l'air sérieux. Il est vulnérable à de graves blessures de personnalité s'il subit trop d'expérience d'échec. Le NT, par nature, doute de lui-même et il a constamment besoin d'expérience de succès pour contre-balancer ce doute. Cette tendance au doute travaille toutefois à l'encontre de succès trop fréquents puisqu'il tente d'aller au-delà de ce qui est confortable, de ce qu'il a presque maîtrisé. Chaque jour, il peut augmenter ses standards de performance.

Les étudiants NT ont l'air d'avoir un mur psychologique autour d'eux, tellement ils semblent souvent froids et insensibles. La punition physique d'un étudiant NT n'est jamais sage. Il tend à avoir un sens aigu de la justice d'un côté et un fort besoin de garder son contrôle d'autre part. Les assauts physiques d'un aîné, surtout les violents, diminuent son sens de la justice et détruisent son sentiment de contrôle. Sur une longue période de temps, de tels assauts injustes (à ses yeux) peuvent être ressentis avec amertume. Le NT répond bien à un dialogue logique et bien raisonné. Une fois qu'il comprend les raisons d'une situation, l'étudiant NT l'accepte habituellement et il s'en accommodera quelles que soient les concessions nécessaires.

Extrait Keirsey, David et Bates, Marilyn. Please Understand Me, Prometheus Nemesis Books Del Mar, California, 1978.

APPENDICE III

LES MODÈLES D'ENSEIGNEMENT SELON LES FAMILLES INSPIRÉS DE LA PERSONNE, D'INTERACTION SOCIALE, DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION, DE LA CYBERNÉTIQUE ET DE LA MODIFICATION DE COMPORTEMENT SELON JOYCE

QUELQUES MODÈLES INSPIRÉS DE LA PERSONNE

MODÈLE	PRINCIPAL (AUX) THÉORICIEN (S)	MISSION OU OBJECTIFS VISÉS
L'enseignement non-directif	Carl Rogers	L'importance et l'effort sont centrés sur la construction des capacités de développement personnel en termes de prise de conscience de soi, de compréhension, d'autonomie et de perception personnelle.
L'entraînement perceptuel	Fritz Perls William Schutz	L'accroissement de la capacité d'auto-exploration et auto-perception. Une grande importance est accordée au développement de perception et de compréhension inter-personnelle aussi bien qu'à la conscience de son corps et de ses sensations.
Synectique	William Gordon	Le développement de la créativité personnelle et la résolution de problèmes de façon créative.
Les systèmes conceptuels	David Hunt	Organisé dans le but d'accroître l'hétérogénéité et la tolérance personnelle.
La rencontre de classe (Processus de résolution de problème)	William Glasser	Le développement de la compréhension de soi et de la responsabilité envers son groupe social comme envers soi-même.

QUELQUES MODÈLES D'INTERACTION SOCIALE

MODÈLE	PRINCIPAL (AUX) THÉORICIEN (S)	MISSION OU OBJECTIFS VISÉS
Recherche de groupe	Herbert Thelen John Dewey	Le développement des habiletés nécessaires à la participation au processus socio-démocratique en accordant une importance combinée aux habiletés interpersonnelles (en groupe) et aux habiletés de recherche académique. Les différents aspects du développement personnel sont des résultats importants de ce modèle.
L'enquête sociale	Byron Massialas Benjamin Cox	Résolution de problèmes sociaux d'abord par l'enquête académique et le raisonnement logique.
Méthode du laboratoire (Groupe de tâches)	National Training Laboratory (NTL) Bethel Maine	Le développement des habiletés interpersonnelles et groupales et par celles-ci, la prise de conscience de sa personnalité et de sa tolérance.
Jurisprudentiel	Donald Oliver James P. Shaver	Originellement destiné à l'enseignement du cadre de référence jurisprudentiel comme méthode de réflexion et de solution de questions sociales.
Jeu de rôle	Fannie Shaftel George Shaftel	Organisé de façon à inciter les étudiants à rechercher dans leurs valeurs personnelles et sociales, leur propre comportement et valeurs devenant la source de leur recherche.
Simulation sociale	Sarene Boocock	Destiné à aider les étudiants à faire l'expérience de réalités et de différentes tendances sociales, et ainsi, d'examiner leur propre réaction par rapport à ces tendances et réalités.

QUELQUES MODÈLES DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION

MODÈLE	PRINCIPAL (AUX) THÉORICIEN (S)	MISSION OU OBJECTIFS VISÉS
La pensée inductive L'entraînement à la recherche	Hilda Taba Richard Suchman	Particulièrement organisé pour développer le processus de la pensée inductive, le raisonnement académique ou l'établissement de théories, mais ces aptitudes et capacités sont aussi utiles à l'atteinte d'objectifs personnels ou sociaux.
La recherche scientifique	Joseph J. Schwab (ainsi que plusieurs auteurs appartenant au mouvement de la réforme des programmes des années 60)	Destiné à enseigner la méthodologie et le système de recherche adoptés par une discipline mais aussi avec l'attente d'effets dans d'autres domaines (les méthodes sociologiques peuvent être enseignées de façon à accroître la compréhension du monde social et la résolution des problèmes sociaux).
L'acquisition des concepts	Jérôme Bruner	Initialement organisé dans le but de développer le raisonnement inductif, mais aussi centré sur le développement et l'analyse des concepts.
La croissance mentale (ou développement intellectuel)	Jean Piaget Irving Sigel Edmund Sullivan	Orienté vers l'accroissement général des capacités intellectuelles, particulièrement le raisonnement logique, mais peut être aussi appliqué au développement moral et social (voir Kohlberg 1966).
L'«Advanced Organizer»	David Ausubel	Destiné à accroître l'efficacité des capacités de traitement de l'information dans le but d'absorber de façon compréhensive de grands ensembles de connaissances et d'y faire les relations nécessaires.
De la mémoire	Jerry Lucas	Destiné à augmenter les capacités de mémorisation.

QUELQUES MODÈLES INSPIRÉS DE LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT ET DE LA CYBERNÉTIQUE

MODÈLE	PRINCIPAL (AUX) THÉORICIEN (S)	MISSION ET OBJECTIFS VISÉS
Instruction programmée	B.F. Skinner	Les faits, concepts, habiletés.
Modelage comportemental	B.F. Skinner	Le comportement social, l'habileté.
La relaxation	Rinn Wolpe	Les buts personnels (par exemple: la diminution du stress, de l'anxiété).
La réduction de l'anxiété	Rinn Wolpe	La substitution de l'anxiété par la relaxation dans les situations sociales.
L'entraînement à l'auto-affirmation	Rinn Wolpe	L'expression des sentiments par rapport aux situations sociales.
Simulation (jeux de)	Lind, Guetzkow	Les concepts et l'habileté à la prise de décision.
L'entraînement guidé	Glasser Lumsdaine	Un modèle de comportement, des habiletés.